

ENSEÑAR Y APRENDER DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA

EDITORES:

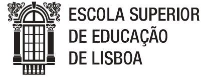
MARIA JOÃO HORTAS

ALFREDO DIAS

NICOLÁS DE ALBA







Este libro ha superado una evaluación por pares de doble ciego realizada por especialistas en la materia de diferentes universidades españolas y portugues.

Este livro foi submetido a uma revisão cega por pares, realizada por especialistas de diferentes universidades espanholas e portuguesas.

LOS AUTORES. LISBOA, 2019
EDICIONES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
AUPDCS
Maquetación: DesignLab4u
Diseño de cubierta: DesignLab4u
ISBN: 978-989-8912-06-0

ÍNDICE



PRÓLOGO

PRÓLOGO

La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS) mantiene viva su intención de contribuir a la construcción del conocimiento científico en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Para alcanzar este objetivo, año tras año, la AUPDCS ha invitado a investigadores, formadores y profesores a colaborar en la publicación de un libro que reúne saberes, experiencias y reflexiones críticas sobre su trabajo, tanto en las universidades, como en los centros educativos de educación Infantil, Primaria o Secundaria.

Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica es fruto de este trabajo; proponiéndose contribuir a la construcción de posibles respuestas a los desafíos que se plantean en la formación de profesores en Didáctica de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los cambios políticos, económicos, sociales y culturales a los que asistimos actualmente en el mundo en el que vivimos, tanto a escala local como global. Estamos ante un mundo de desafíos ilimitados, traducidos en las desigualdades sociales, en la diversidad cultural, en los conflictos locales y en los enfrentamientos regionales, en las amenazas nucleares y en la sostenibilidad de la vida en el Planeta, en los movimientos migratorios inter y transcontinentales y en el surgimiento de políticas de carácter populista y antidemocrático.

Por consiguiente, las marcas de los cambios que han ocurrido en el mundo en los últimos treinta años son palpables. Ante este panorama, los investigadores y profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales han asumido la tarea de garantizar una continua actualización sobre las prácticas de enseñanza, reflexionando críticamente sobre los contenidos a abordar, las metodologías a privilegiar y los procesos de evaluación a adoptar. Es un trabajo difícil porque exige rigor metodológico y una práctica de investigación sistemática y sistémica, basada en los problemas que emergen de las prácticas de enseñanza; pero es también un trabajo comprometido con una visión del mundo que pretende afirmar la formación de una ciudadanía democrática crítica y global.

Esta gran finalidad de todos los profesores que enseñan Didáctica de las Ciencias Sociales exige el desarrollo de procesos de investigación directamente relacionados con las prácticas de enseñanza, movilizando una visión global para la construcción del saber, es decir, integrando objetivos, conceptos y metodologías de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, acercándose a una perspectiva que profundiza cada vez más en su carácter interdisciplinar. Por eso, debemos subrayar la diversidad de los temas abordados en cada uno de los capítulos, de los cuadros conceptuales adoptados y de las metodologías de investigación movilizadas. Consideramos que es en esta diversidad en la que se reafirma con mayor certeza una producción científica sistemática y rigurosa, incorporando una mirada más amplia y crítica sobre la formación de profesores en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

A lo largo de las páginas de este libro se puede consultar un gran número de contribuciones de investigadores, los cuales poseen diferentes orígenes geográficos y pertenecen a diversas generaciones. Esta pluralidad es fundamental para, por un lado, integrar las diferentes perspectivas que se van construyendo en diferentes partes de este mundo progresivamente más globalizado y, por otro lado, para incorporar en el trabajo que se desarrolló en los últimos treinta años, las miradas de las generaciones más jóvenes que se han incorporado al sendero marcado por las que los han precedido.

Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica se encuentra dividido temáticamente en tres ámbitos, reuniendo cada uno de ellos trabajos que abordan y reflexionan críticamente sobre (i) problemáticas, contenidos y conceptos en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales; (ii) finalidades de la formación de la conciencia histórica, geográfica y ciudadana de los profesores en Didáctica de las Ciencias Sociales; (iii) metodologías y prácticas en la formación de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pese a la división en capítulos y ámbitos, todos los textos reunidos en este libro inciden en la contribución de cada profesor, ya sea en su universidad, colegio o instituto, o su propia clase, en la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje en Didáctica de las Ciencias Sociales que integren nuevos saberes y problemáticas, y que contribuyan a la formación de profesores capaces de reflexionar críticamente, conscientes de la contribución de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana de los profesores a través de prácticas innovadoras.

Alfredo Gomes Dias
Maria João Hortas
Nicolás de Alba

PRÓLOGO

A Associação Universitária de Professores de Didática das Ciências Sociais (AUPDCS) mantém viva a sua intenção de contribuir para a construção do conhecimento científico no campo da Didática das Ciências Sociais. Para alcançar este objetivo, ano após ano, a AUPDCS tem vindo a convidar investigadores, formadores e professores a colaborarem na publicação de um livro que reúne saberes, experiências e reflexões críticas sobre o seu trabalho, quer nas universidades, quer nas escolas do ensino básico e secundário e em jardins de infância.

Ensinar e aprender didática das ciências sociais: formação de professores numa perspetiva sociocrítica é fruto deste trabalho, propondo-se contribuir para a construção de possíveis respostas aos desafios que se colocam à formação de professores em Didática das Ciências Sociais, tendo em conta as mudanças políticas, económicas, sociais e culturais a que assistimos, continuamente, no mundo em que vivemos, quer à escala local, quer à escala global. Estamos perante um mundo de desafios ilimitados, traduzidos nas desigualdades sociais, na diversidade cultural, nos conflitos locais e nos confrontos regionais, nas ameaças nucleares e na (in)sustentabilidade da vida no Planeta, nos movimentos migratórios inter e transcontinentais e no surgimento de políticas de caráter populista e antidemocrática.

São assim visíveis as marcas das mudanças que têm ocorrido no mundo nos últimos trinta anos. Investigadores e professores de Didática das Ciências Sociais têm assumido a tarefa de garantir uma contínua atualização sobre as práticas de ensino, refletindo criticamente sobre os conteúdos a abordar, as metodologias a privilegiar e os processos de avaliação a adotar. É um trabalho difícil, porque exige rigor metodológico e uma prática investigativa sistemática e sistémica, assente nos problemas que emergem das práticas de ensino. Mas é, também, um trabalho comprometido com uma visão do mundo que pretende afirmar a formação de uma cidadania democrática crítica e global.

Esta grande finalidade de todos os professores que ensinam Didática das Ciências Sociais exige o desenvolvimento de processos investigativos diretamente relacionados com as práticas de ensino, mobilizando uma visão totalizante da construção do saber, isto é, integrando objetos, conceitos e metodologias das diferentes disciplinas das Ciências Sociais, aproximando-se de uma perspetiva que aprofunda, cada vez mais, o seu caráter interdisciplinar. Por isso, devemos sublinhar a diversidade dos temas abordados em cada um dos capítulos, dos quadros conceptuais adotados e das metodologias de investigação mobilizadas. Consideramos que é nesta diversidade que mais facilmente se afirma uma produção científica sistemática e rigorosa, incorporando um olhar mais abrangente e crítico sobre a formação de professores no âmbito da Didática das Ciências Sociais, História e Geografia.

Ao longo das páginas deste livro pode ser consultado um grande número de contributos de especialistas, com as mais diferentes origens geográficas e de diversas gerações. Esta diversidade é fundamental para, por um lado, integrar as diferentes perspetivas que se vão construindo em diferentes partes deste mundo progressivamente mais globalizado e, por outro lado, para incorporar no trabalho que foi desenvolvido nos últimos trinta anos, os olhares das gerações mais novas que se têm juntado a esta caminhada.

Ensinar e aprender didática das ciências sociais: formação de professores numa perspetiva sociocrítica encontra-se dividido em três partes, cada uma delas reunindo trabalhos que investigam e refletem criticamente sobre (i) problemáticas, conteúdos e conceitos no ensino da Didática das Ciências Sociais; (ii) finalidades da formação da consciência histórica, geográfica e cidadã dos professores, em Didática das Ciências Sociais; (iii) metodologias e práticas na formação de professores em Didática das Ciências Sociais.

Não obstante a divisão em capítulos e âmbitos, todos os textos reunidos neste livro visam contribuir para que cada professor, na sua universidade, na sua escola e na sua sala de aula, promova processos de ensino e de aprendizagem em Didática das Ciências Sociais que integrem novos saberes e problemáticas, e que contribuam para a formação de professores capazes de refletir criticamente, conscientes do contributo das Ciências Sociais para a formação cidadã dos professores, através do exercício de práticas inovadoras.

Alfredo Gomes Dias
Maria João Hortas
Nicolás de Alba



PARTE 1. PROBLEMÁTICAS, CONTENIDOS Y CONCEPTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

PARTE 1. PROBLEMÁTICAS, CONTEÚDOS E CONCEITOS NO ENSINO DA DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.

FORMAR PROFESSORES EM TEMPO DE OBSCURANTISMOS: NOVOS E VELHOS TEMAS E PROBLEMAS DO CAMPO DA DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Sonia Regina Miranda

soniareginamiranda@gmail.com

Universidade Federal de Juiz de Fora

1. (Des)Encontros pela palavra falada

> *Minha pátria é a língua portuguesa...Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha.*
>
> *A palavra escrita é um fenómeno cultural, não da natureza, mas da civilização, da qual a cultura é a essência e o esteio.*
>
> Fernando Pessoa

Trocando ideias com colegas espanhóis e portugueses e me inspirando num dos maiores ícones da cultura portuguesa, decidi escrever em brasileiro. Sim, eu falo a l*íngua de um país que tem uma das variações do português de Portugal e que é um país 92 vezes maior que Portugal e que tem uma população 17 vezes mais numerosa e que, por isso, produziu uma nova* língua *no mundo, conforme nos adverte o linguista Bagno (2001). Ainda assim, creio que esse brasileiro que falo favorece um entendimento mais próximo. Creio que desse modo conseguimos ferramentas linguísticas comunicativas e que operam, ao mesmo tempo, no âmbito de nossos encontros possíveis e de nossas identidades. Trata-se de algo que diz de meu/nosso lugar no mundo com a língua que me/nos configura e, nesse sentido, já começa a nos conduzir ao tema central deste livro, que nos convoca a pensar no* ensinar e aprender Didática das Ciências Sociais. A formação de professores numa perspetiva sociocrítica. Estou segura que tal posição nos convoca, em primeiro lugar, a compreender a cultura –no interior da qual, como nos advertiu Fernando Pessoa, situa-se a língua– como essência e esteio. Uma dimensão que nos impulsiona inevitavelmente ao esforço da tradução e ao encontro com um outro no espaço e no tempo. Em meu esforço de sistematização é disso que tentarei tratar: sobre o que significa para nós –professores e investigadores formadores de professores– **enfrentar o tema da empatia para com o outro no espaço e no tempo, formando professores para tal.**

2. À guisa de introdução

Freire (1996), dentre os muitos teóricos que se dedicaram a problematizar o campo da educação, advertiu-nos, no conjunto de sua obra, para o fato de que não há o docente sem o discente. Consequentemente, não há trabalho docente se não há a relação de encontro com o discente, sendo esse encontro composto por um arco complexo de relações e ressonâncias que cabem ser percebidas, ativadas e concebidas no processo de formação do professor. Segundo ele, "quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade". A provocação que me fora apresentada pelos organizadores deste livro para refletir acerca de problemáticas, conteúdos e conceitos no ensino da Didática das Ciências Sociais me trouxe, em primeiro lugar, para esse campo de inspiração de meu país, a partir do qual busquei trazer minhas próprias perspectivas de docência – ativadas

problematicamente do presente em que vivo em direção ao passado que me constituiu e do qual sou tributária – na articulação com a relação com a discência, tecida por mim, no interior da comunidade de pesquisa que me configura, ao longo das últimas três décadas.

Ao pensar longevamente minha atuação como professora e pesquisadora do âmbito da Didática da História, uma constatação me parece central para disparar meu movimento de reflexão: a percepção de que, no fluxo do movimento discente que atravessa a vida de um professor vão se delineando contrastes envolvendo os sujeitos em formação, dotados de sensibilidades completamente distintas em relação ao modo de olhar o outro no tempo e em um outro tempo, conforme nos faz pensar Pesavento (2005) e, sobretudo, ao modo de olhar a natureza e finalidades do conhecimento social a ser mobilizado no âmbito da cultura escolar. Talvez esse seja um dos grandes desafios enfrentados por todos nós no tempo presente, formadores de professores no âmbito da Didática das Ciências Sociais, e que resvala em direção a atitudes de empatia para com o outro. Me parece ser esse um cenário de fundo potente para me permitir deslizar por alguns temas que se apresentam como caminhos abertos à nossa própria construção.

Como professora em formação afirmo, como Paulo Freire, um olhar para o mundo que tem posicionamento, orientação teórico-metodológica, ponto de vista, advém de um caminho de construção intelectual longevo, que dialoga com muitos teóricos e estudiosos do campo das ciências humanas que me antecederam e que me conduzem em minha prática como formadora de professores e de pesquisadores. Assim, trago em minha voz parte daquela mesma voz vinda de um país que há menos de uma década se apresentava como uma promessa histórica de redenção de quatro séculos de escravidão a partir de um governo que buscava construir uma sociedade mais inclusiva e que hoje encontra um caminho de extrema direita que nos convoca a todos a refletir sobre nossa desafiadora profissão. Um país cujo tempo presente tem o obscurantismo como marcador histórico central. Há algum tempo ouvi meu colega Antoni Santisteban, em Barcelona, apontando o fato de que a democracia, quando não avança, necessariamente retrocede. E é desafiador quando assistimos a imagens como as que se apresentam em nosso tempo presente, em que jovens, pautados no desconhecimento e na evocação de imagens alegóricas do passado brasileiro, pedem a volta da ditadura militar, naturalizam o uso de armas, aplaudem a subserviência entre nações, comemoram massacres como o que frequentemente assistimos em escolas, combatem vigorosamente os direitos humanos, naturalizam a misoginia e a homofobia, e se colocam como defensores ativos de opositores da democracia. Tomados individualmente, cada uma dessas manifestações de absoluta empatia para com o outro já seria grave. Todavia, as suas raízes são mais profundas e se plasmam em dimensões do conhecimento. Para todos esses casos o tema do revisionismo histórico se impõe na relação com a recusa ao olhar para uma história acadêmica, amparada em mecanismos legitimados de produção de conhecimento. Recusa-se, portanto, o saber advindo da ciência que, qualificado como ideológico, é jogado à rede do sectarismo opinativo e relativista. Reside aí uma das principais marcas do obscurantismo, aquela que envolve a interdição do acesso ao conhecimento e, mais do que isso, em sua recusa explícita. Diante do quadro recente produzido desde o golpe judiciário, midiático e parlamentar que depôs a presidenta Dilma Roussef, podemos dizer que o Brasil hoje é

um dos maiores exemplos do mundo do que significa o risco permanente de retrocesso da democracia, o que introduz novos componentes em nossa responsabilidade social, enquanto professores a quem cabe a formação de novos professores que atuarão com o ensino das Ciências Sociais na escola. O meu país é signo e sinal, no presente, sobre o quanto a tarefa da memória é permanente e, junto com ela, a perspectiva educadora vinculada às aprendizagens que se operam no âmbito da Didática das Ciências Sociais.

Abordar o tema relativo a **problemáticas, conteúdos e conceitos no ensino de Didática das Ciências Sociais** nos conduz a um olhar multifacetado, amplo, com muitas possibilidades de abordagem, mas que num sentido geral nos leva à desafiadora tarefa de formar professores que terão a função de abordar, na escola, questões do tempo presente e a formação do pensamento para uma convivência democrática envolvendo a relação com as alteridades. Que dimensões me pareceram ser importantes destacar, então, para esse nosso encontro?

- Em primeiro lugar, pensar em quais são os desafios centrais na formação do professor de Ciências Sociais no tempo presente, esse mesmo tempo que projeta para todos nós a convivência e a existência democrática permanentemente sob o fio da navalha, num espaço permanentemente limiar. Para tanto, cabe-nos refletir sobre o que representa encontrar o outro no espaço e no tempo como a substância desse desafio.

- Em segundo lugar, cabe-nos refletir sobre o que significa compreender os saberes escolares enquanto uma unidade complexa, no interior da qual é preciso falar de uma polifonia de sujeitos envolvidos na tarefa do ensinar, aprender e estudar. Uma experiência essencial de ser compreendida no âmbito da investigação em torno da didática e central ao enfrentamento da formação de professores onde entra, precisamente, a opção pela seleção de determinados conteúdos e a exclusão de outros, para o que interfere o tipo particular de sensibilidade ativada no processo de formação de professores.

- Por último, para avançar na dimensão do método e da investigação, me parece importante evocar o tema do que representa, no tempo presente, o nosso pertencimento a um campo científico ou a uma comunidade disciplinar específica representada por essa associação e o que ela agrega em termos de fornecer-nos ferramentas básicas essenciais à tarefa de formação de professores.

3. Primeiro movimento: sobre os desafios centrais na formação do professor de Ciências Sociais no tempo presente

Começo convocando todos a uma imersão inicial em um pensador cuja obra se compôs em tempos sombrios, nas palavras de Arendt (2008) e que acabaram por interditar sua própria vida. O filósofo alemão Walter Benjamin, antes de se suicidar na cidade catalã de Port Bou mediante o risco de captura pelos neonazistas, legou-nos, dentre sua vasta obra, um texto de enorme atualidade:

Sobre o Conceito de História, também conhecido como *Teses sobre a História* (1985). Trata-se de um texto náufrago, sobre o qual não se sabe exatamente se representava uma versão acabada ou se novas construções se dariam a partir disso que também pode ser compreendido como um livro de notas. Uma coisa é certa: é na sua incompletude e abertura que reside seu lugar de deslocamento temporal como sendo sua dimensão epistemológica central. É um texto aberto no tempo para pensar o próprio tempo na relação com sua passagem. Tal como pode ser referenciado nesse início de século XXI, poderá também ser relido no início do século XXII.

Em uma de suas teses, precisamente a de número 6, Benjamin nos convoca a pensar no fato de que:

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (...) O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Ainda que sob a alcunha de uma tese sobre o conceito de história, este é um texto que não serve para falar exclusivamente da história. Poderíamos utilizá-la para pensar no fato de que não há um espaço geográfico objetivo, tal como existe, mas um espaço permanentemente em movimento devido à ação antrópica historicamente construída, territorialidades em movimento derivadas dos usos e significados atribuídos aos espaços em função dos horizontes de vida, lugares permanentemente ativados quanto aos seus sentidos e afetos que vinculam a relação entre memória, paisagem e práticas no lugar. E que na conexão entre território, lugar e espaço o inimigo não tem cessado de vencer. Também poderíamos utilizá-la para pensar os processos sociológicos que explicam a relação entre sujeitos em suas alteridades no tempo e espaço, nos quais o inimigo não tem cessado de vencer. Poderíamos, ainda, tê-la em conta para compreender as especulações filosóficas que dão conta dos múltiplos assuntos do humano e que trazem à centralidade da discussão a ideia de que, na medida em que o inimigo não tem cessado de vencer, a passagem do tempo não se resume à perspectiva de progresso construída e elaborada ao longo do pensamento filosófico ocidental e modelada em sua versão máxima sob o estatuto do paradigma iluminista, conforme nos adverte François Dosse em seus escritos sobre a *História em Migalhas* (1992). O fato é que a máxima do progresso da história humana que pautava os discursos acerca do estágio das sociedades há cem anos, seja no discurso filosófico ou no discurso histórico e geográfico, já não se faz plausível em um tempo em que se verifica que o progresso é desigual, concentrado e engendra novas barbáries, conforme nos adverte Benjamin em sua Tese IX, evocando a imagem do anjo de Paul Klee que olha para as ruínas e destroços do passado e indicando que a tempestade que emaranhou as asas do anjo que aparecem voltadas para o futuro são, na verdade, aquilo que chamamos de progresso. Michel Lowy atribui à Tese IX, inclusive, um lugar profético quanto ao prenúncio trágico de Auschwitz e Hiroshima, tragédias prenunciadas, porém não vistas por Benjamin (2005).

Zygmunt Bauman se dedicou, ao longo de sua obra, a qualificar as dualidades emergentes na *modernidade líquida* por ele designada. Um de seus eixos que nos ajudam a compreender o tempo presente em seus problemas centrais, no qual o autor localiza uma das chaves que me parece muito significativa para dimensionarmos esse desafiador crescimento de práticas de fascismo por todo o mundo: as relações entre segurança e liberdade. Pautado na análise freudiana em torno do chamado mal-estar da civilização, Bauman (2017) destaca que

> uma vez que o sofrimento ou o horror ao sofrimento são uma companhia permanente na vida, ninguém deve se espantar com o fato de que o "processo da civilização" –a prolongada e talvez interminável marcha para um modo de "estar no mundo" que seja mais hospitaleiro e menos perigoso– se focalize em localizar e obturar essas fontes da infelicidade humana.

As fontes de infelicidade a que o autor se refere envolvem precisamente a supremacia da natureza, as fragilidades do corpo –ambas já bastante enfrentadas no curso da história humana– e aquela mais difícil de ser combatida: a relação entre sujeitos humanos no interior de uma luta pela existência em um cenário em que as alteridades se impõem como fator ordenador das disputas. É precisamente sobre essa dimensão que emerge o medo como fator organizador das sociedades em torno da busca de segurança e que, para tal, deserdam exatamente do fator liberdade. Creio que esse paradoxo tem muito a nos dizer no contexto de nossas profissionalidades. Também nós, professores, vivemos em meio ao binômio segurança e liberdade, ou nos tornamos vítimas dele.

Na Europa, o medo do imigrante, além de provocar milhares de mortes de sujeitos invisibilizados na sociedade, produziu guerras e, mais recentemente, novos contornos para a intolerância do outro que se apresenta como o diferente, o incômodo, o desabilitador do mercado de trabalho. Nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, esse medo produziu uma sociedade partida quanto à sua cartografia, com cisões intransponíveis que produzem continuamente, por exemplo, o desafio do *direito à cidade*, que definitivamente não existe para todos, mas apenas para alguns. Falando de tempo presente, se nos EUA o medo disparado pela entrada de imigrantes, pelo desequilíbrio financeiro, pela redução dos mercados de trabalho, produz a abdicação do sentido de liberdade em nome da segurança promovida pelas políticas de fechamento de fronteiras que preconizam a eliminação do outro, envolvendo cenas grotescas como as que o mundo assistiu recentemente na era Trump, no Brasil, o medo de uma elite que se viu afetada pelo efeito de políticas inclusivas e alterações discursivas ao longo especialmente da última década produziu um golpe parlamentar midiático e judiciário, talvez ainda não tão decodificado pelo resto do mundo, que nos colocou cara a cara com o fascismo em seu contorno cotidiano.

Portanto, parto do princípio aqui de que a ideia de Benjamin (2006) nos inspira a pensar nos riscos envolvidos na relação entre tempo presente, movimento histórico e no binômio progresso/barbárie, tema amplamente desenvolvido pelo autor em diversos momentos de sua obra. Creio, portanto, que partimos de um primeiro problema de fundo, aquele inerente ao tempo presente, que nos convoca a olhar os riscos a que estamos submetidos permanentemente em um tempo

presente aberto à expansão de novas barbáries, pelo retorno dos totalitarismos, pelos profundos ataques à sobrevivência de nossas democracias. Para todos esses riscos o pensamento que advém das ciências humanas é essencial e, por isso mesmo, subversivo, rebelde, desconcertante da ordem estabelecida.

É uma problemática que nos leva a refletir sobre o grave problema do que representa ser professor de Ciências Sociais nesse tempo presente. A história, a geografia, a sociologia, a antropologia, enfim, as disciplinas que formularam as ferramentas conceituais, códigos de leitura e interpretação para compreender as sociedades, em suas múltiplas dimensões humanas, ao chegarem na escola, ganham a desafiadora tarefa de oferecer ao jovem estudante elementos com os quais o mesmo possa não só localizar-se no mundo, mas operar com suas inteligibilidades e, a partir daí, posicionar-se no mundo. Se há uma construção que já foi suficientemente elaborada, mas ainda apresenta força de preservação no âmbito daquilo que Jedlowsky (2005) designa por *memória comum*, envolve aquela que atribui às Ciências Sociais disciplinarizadas para o espaço escolar o acesso a informações temáticas específicas, com finalidades propedêuticas, mais do que voltadas na constituição de relações entre os sujeitos e o saber. A esse respeito, se retornamos a outro homem desses tempos sombrios a que Arendt se refere para apontar Walter Benjamin, chegaremos a Marc Bloch, cuja construção teórica para pensarmos a tarefa do que aquele autor designa por educação da sensibilidade histórica é central. Ao definir o conhecimento como algo que se dá ininterruptamente marcado pela transformação provocada pelo tempo, Bloch (1987) provoca-nos a pensar que

> Todo o livro de História digno desse nome deveria incluir um capítulo ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: como pude apurar o que vou dizer? Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com seus sucessos e revezes, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca frieza e tédio (p. 128).

Nesse sentido, já em sua obra seminal *Introdução à História* (1987), Marc Bloch nos convocaria a pensar que o sentido da aprendizagem não reside no acúmulo informativo, tampouco na construção de um pensamento genético-evolutivo baseado no mito das origens, mas na dimensão epistemológica própria dos campos de conhecimento. Isso significa reafirmar o sentido de que o potencial educativo da história reside em sua forma de conhecer mais do que em seus modos de explicação. No tocante à dimensão própria da relação com o saber, se seguirmos tomando a história por referência, é central à fluidez dessa relação a compreensão de que, como bem nos advertiu Pesavento (2000),

> Dizer que a história é uma narrativa verdadeira, de fatos acontecidos, com homens reais, não é entretanto, afirmar que, como narrativa, ela seja mimese daquilo que um dia teria ocorrido. Assim, há sempre a presença de um narrador que mediatiza aquilo que viu vê ou ouviu falar e que conta e explica a terceiros uma situação não presenciada por estes. Interpõe-se assim um princípio de inteligibilidade e de proposta de conhecimento do ocorrido que é representado –e re-apresentado– a um público ouvinte e leitor.

Em certa medida, boa parte da tradição intelectual das últimas décadas, envolvendo a pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais, converge em relação a esse ponto que implica em acatar o caráter permanente de provisoriedade explicativa inerente às chamadas Ciências Sociais. Sintetizando esse debate, Pagès (2009) destacou já há algum tempo que o objetivo desse ensino é sobretudo "educar ciudadanos comprometidos, que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el tenemos actualmente".

Nesse sentido, ser professor de Ciências Sociais na escola hoje é situar-se no pólo representado pelo desafio de oferecer ferramentas de leitura a respeito da sucessão de destroços produzidos pela sociedade nascida do capitalismo gestado na modernidade, mais do que dar a ler sobre o progresso como meta e realização humana. Aí, precisamente, reside o papel epistemológico da obra de Walter Benjamin, em sua crítica radical ao progresso. Mais do que no contexto fundacional de nossas disciplinas enquanto códigos disciplinares escolares –quando ativar ferramentas dadas a ler pela perspectiva estritamente explicativa, ancorada numa linha temporal e aparentemente lógica, pautada naquilo que Chesneaux (1989) caracterizou como quadripartição histórica de base eurocêntrica–, ser professor de Ciências Sociais na escola hoje representa conviver em meio aos resultados de uma promessa de progresso que se mostrou falaciosa e isso implica em mobilizar temas sensíveis que afetam a dimensão do sujeito epistêmico por meio de temas socialmente controversos. Isso implica, portanto, em romper com as grades e amarras do eurocentrismo. Os temas relevantes que mobilizam as sociedades no tempo presente emergem precisamente fora do *script* da grande linha cronológica que caracterizou a instauração de nossas disciplinas escolares. Isso significa, sob o ponto de vista curricular, instaurar paradigmas de ruptura no modo de olhar o tempo.

Ser professor de Ciências Sociais na escola hoje é levar o jovem a se compreender, numa sociedade como o Brasil, mais como igual em relação aos seus adversários derivados, por exemplo, de grupos rivais produzidos pela vinculação a milícias ou narcotráfico, do que como um indivíduo diferente. É fazer o jovem compreender a dimensão de historicidade das relações estabelecidas e, com isso, perceber que é possível perceber outros passados e outros futuros possíveis.

Ser professor de Ciências Sociais na escola hoje é desnaturalizar as sensações de encantamento e espelhamento do jovem em relação ao que representa o pior da barbárie, quando não se dispõe de consciência histórica e se submeteu a uma informação atravessada por olhares caricatos acerca do passado e ao espaço. Portanto, é desnaturalizar o lugar da tortura, da violência, é produzir uma compreensão de que os direitos humanos são direitos da pessoa humana, e portanto, temas a serem defendidos por toda pessoa humana.

Ser professor de Ciências Sociais na escola hoje é provocar o pensamento a respeito de que o feminismo não representa um modo de luta pautado na busca do desequilíbrio social, mas uma luta que se situa na origem de muitas conquistas de direitos sociais atualmente sob riscos de desaparecimento e no enfrentamento de manifestações ascendentes e preocupantes de feminicídio ao redor do mundo.

Ser professor de Ciências Sociais na escola hoje, especialmente na América, pressupõe enfrentar o desafio permanente de uma educação para as relações étnico-raciais e tudo o que essa ausência produz em termos de cenários pulverizados no tempo que resvalam em inúmeras circunstâncias de anomia social.

Voltando-me ao meu país, mas não somente a ele, ser professor de Ciências Sociais na escola brasileira hoje, implica em estar permanentemente atento –e forte– ao que representam os avanços devastadores sobre o trabalho docente produzidos pela ascensão do Movimento Escola sem Partido[1], um movimento que se dedica a perseguir, macular, humilhar, desqualificar o trabalho docente. Referências compreensivas a respeito desse movimento podem ser consultadas em textos de Fernando Penna relativos à análise do movimento e, em especial, às ações de ódio e perseguição aos professores. Um movimento em torno do qual se estruturaram bases decisivas e importantes ao cenário que permitiu a eleição de Jair Bolsonaro e que tem como um de seus principais componentes o combate à polifonia, aqui entendida como um atributo central ao pensamento do professor e ao exercício de cátedra, bem como a afirmação do pressuposto da neutralidade como elemento caracterizador da ação escolar a quem cabe a transmissão de informações a serem assimiladas pelos estudantes.

Como pensar tal temática envolvendo a questão das comunidades investigativas específicas? Em boa medida alguns desses entendimentos essenciais nos vinculam aos nossos colegas historiadores, geógrafos, antropólogos, cientistas sociais. Acredito que nesse ponto –o do entendimento dos problemas do tempo presente e os ataques aos quais estamos submetidos– reside um aspecto de intersubjetividades entre nós, representantes dessa comunidade que pesquisa o ensino de Ciências Sociais, e a comunidade de historiadores, geógrafos, filósofos, antropólogos, cientistas sociais. Em meu país hoje, salvo em um outro caso mais substantivo, quando penso na comunidade de historiadores, por exemplo, não discordamos substantivamente no tocante ao que tais premissas representam em termos de ideários para nossos campos de referência. Todavia, há duas diferenças que me parecem ser fundamentais. É possível apontar uma primeira diferença que reside no fato de que a narrativa explicativa, causal, compreensiva, não envolve somente uma dimensão de produção –aquela que se dá no âmbito das ciências de referência predominantemente, mas se consolida em práticas de formação de professores e de tradução. Se considerarmos a comunidade de referência dos historiadores no Brasil, por exemplo, podemos dizer que a narrativa explicativa, de base genético evolutiva segue sendo um componente central presente, por exemplo, nos currículos de formação de professores, independentemente de qualquer exercício de tradução. É o que podemos verificar, por exemplo, no estudo produzido por Almeida (2015) acerca do lugar da antiguidade na formação de professores de História. Seu estudo evidenciou o modo pelo qual, nos cursos de formação de professores de História no Brasil, a alocação de disciplinas de História Antiga segue o esquema cronológico instituído no âmbito da formação, abdicando do esquema lógico advindo

1 Referências compreensivas acerca do tema podem ser buscadas em F. Penna, "O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional"; In:, G. Frigotto, "Escola *sem* partido. Esfinge que ameaça a Educação brasileira"; F. Penna, "O ódio aos professores". Recuperado de https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/

da compreensão de que a invenção da chamada *história antiga* se deve à sociedade do século XIX no tocante a uma questão de usos políticos do passado próprios daquele contexto e, nesse sentido, seria mais operacional que tal estudo fosse apresentado aos jovens professores em formação no âmbito dos estudos sobre o século XIX.

O ato educativo pressupõe processos de tradução considerando-se que nos referimos especialmente a um dos múltiplos processos sociais de formação histórica a que se refere Rüsen (2001), aquele processo que se instaura no interior das instituições escolares.

Quando penso em tradução penso no fato de que em nosso caso, professores e pesquisadores formadores de professores, temos em conta que no interior das instituições educativas a centralidade não se encontra propriamente no ato de ensinar, mas a conversão daquilo que se ensina em saber significativo e, sobretudo, em processo de estudo pautado pela relação que o sujeito passa a desenvolver com o saber. Nesse sentido, o ato de ensinar em si já pressupõe uma ação de tradução, de construção de intelegibilidades e escolhas de temáticas, conteúdos, métodos, linguagens, enfim, caminhos, que tornem possível o acesso ao saber pelos múltiplos outros que nos encontram no espaço escolar. Na escola se opera aquilo que Pesavento (2005) nos adverte com relação à captura de sensibilidades, "que são uma forma do ser no mundo e de estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada", onde formar professores pressupõe em capturar e ativar a percepção para sensibilidades, seja de um outro no tempo seja de um outro tempo, espaço ou lugar.

> No espaço das sensibilidades situa-se este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo.
>
> Não só buscamos, no âmbito da Didática das Ciências Sociais a captura desse conhecimento sensível das alteridades, como buscamos sua transposição para ativação de sensibilidades essenciais à formação do professor.
>
> Uma segunda diferença, distintiva da comunidade de pesquisadores do âmbito da Didática das Ciências Sociais em relação aos pesquisadores dos campos de referência, envolve a compreensão de que nossa ação voltada ao processo de formação de professores –e nosso olhar– captura composições que se dão no cotidiano singular e ordinário. Na complexidade das ações processadas no interior dos espaços educativos se realiza na prática, a cada dia, aspectos da ciência prática do singular a que se refere Michel de Certeau em seu clássico a Invenção do Cotidiano (1980).

A sala de aula –e também aquilo que se processa nos múltiplos espaços educativos– é o espaço do ordinário por excelência, daquilo que configura, pelo fluxo ininterrupto do tempo no cotidiano, o irrepetível, o que não se modela pelo produto pré-fabricado, operando ainda na construção dos acontecimentos que demarcam as operações de memória. Nesse sentido, um primeiro foco particular inerente à multiplicidade de objetos que se encontram em meio ao campo investigativo da Didática das Ciências Sociais reside na captura do ordinário e da compreensão de suas sutilezas e suas construções. Interagem na sala de aula com a oralidade, com seu movimento de corpos e

gestos, com seus múltiplos modos de endereçamento nas práticas comunicativas. Aí reside outro olhar singular que nos outorga o campo da Didática das Ciências Sociais, ao se dedicar à investigação das práticas e seus praticantes na dinâmica dos processos educativos. Tais espaços, em sua multiplicidade implicam, ainda, para seguir na inspiração de Certeau, em operatividade, espaço no qual se situam as invenções, a construção de astúcias próprias do existir, modos de resistência e elaboração de lugares de palavra. Aí também reside o olhar singular que advém do campo da Didática das Ciências Sociais, que se dedica em compreender a atribuição de significados ofertados pelos praticantes ordinários no cotidiano escolar, suas composições, seus modos de existir.

Neste ponto creio ser possível entrar em nosso segundo movimento de reflexão, que reside exatamente em olhar para o campo de debates acerca dos saberes escolares e no que significam nossas distinções quanto às nossas comunidades de investigadores.

4. Segundo movimento: saberes, conteúdos e práticas escolares como territórios de embates

> Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo. (Laville, 1999).

O texto de Laville (1999) a respeito da *Guerra das Narrativas* que interfere na prescrição do que se ensinar em História, apesar de ter sido escrito há duas décadas, segue como um texto potente para inspirar nossas discussões contemporâneas acerca da história e sobre o fato de que os conteúdos escolares não são neutros tampouco inocentes diante da cultura e dos contextos sociais e históricos diversos. Um dos maiores e mais significativos elementos que nos permitem olhar o desenho de nossas comunidades investigativas encontram-se no debate público frequentemente vinculado ao que ensinar e no fato de que essa decisão advém de disputas de memória. Por essa razão, ainda que seja possível discutir a natureza dos saberes escolares a partir de muitas entradas, será na dimensão do debate público que me deterei em nosso diálogo. Para tanto, buscarei selecionar aspectos dessa discussão a partir de um recorte recente na história do Brasil, envolvendo a recente construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma temática essencial de ser compreendida no âmbito da investigação em torno da didática e central ao enfrentamento da formação de professores onde entra, precisamente, a opção pela seleção de determinados conteúdos e a exclusão de outros, em um território de permanente disputa pela memória, para o que interfere o tipo particular de sensibilidade a ser ativada no processo de formação de professores.

De que modo isso afeta e se coloca como um problema para as Ciências Sociais e, em especial, para o cenário de formação de professores? De muitos modos, mas eu destacaria, para nossa conversa, uma frente em particular. Trata-se do entendimento acerca dos modos de encontro com

as narrativas de sociedade e passado que passam a ser apropriadas, transmitidas e construídas no espaço escolar, o que impacta as operações de seleção daquilo que compõe o currículo. O como fazer isso e como compreender tais operações no desenho dos conteúdos escolares é um ponto central que demarca a ruptura dos entendimentos entre nossas comunidades investigativas, ou seja, os que pesquisam a problemática da Didática das Ciências Sociais e os demais pesquisadores situados nos seus campos de referência.

Tomarei, para tanto, um exemplo nacional em curso, aberto, inacabado, cujo resultado ainda não sabemos ao certo, que envolve a construção da BNCC no Brasil. E mais especificamente me pautarei pela força e forma do debate em torno da construção da primeira versão do documento de História, relativo à BNCC, em virtude do fato desse ter se convertido num debate público de grande amplitude midiática.

A BNCC, homologada em dezembro de 2017, enfrentou um denso caminho e debate em torno de sua elaboração. Parte significativa desse debate foi rechaçado e silenciado pelo que se converteu na versão final do documento, que desconsiderou muito do que foram as ponderações trazidas pela academia, associações profissionais e público participante nos mecanismos de consulta disponibilizados pelo Ministério de Educação. Algumas áreas estiveram mais fortemente sob os holofotes desse debate, sendo a História a área que mais ocupou os espaços da mídia nacional e também a área na qual as composições envolvendo grupos e sujeitos no interior do debate envolveu maiores tensões e desqualificação de campos de pesquisa. Praticamente toda a imprensa nacional se dedicou a amplificar os debates em torno da proposta curricular de História. Sobre ela se posicionaram âncoras de jornal, líderes partidários, profissionais da área, pessoas comuns, pessoas públicas.

Abordarei parte dessa discussão, precisamente aquela que envolve a conexão entre os pesquisadores do campo do ensino de os historiadores que se opuseram frontalmente e acabaram por derrubar a possibilidade de permanência daquela primeira versão.

Durante o ano de 2015, enquanto amplificavam-se os debates relativos à primeira versão do documento de História proposto para a BNCC, um vasto coro dos descontentes manifestava-se nos espaços públicos, mídias e redes sociais, de modo contrário ao que se apresentava na proposta preliminar do documento proposto pelo grupo de trabalho da área de História. Um grande debate se abriria até a publicação da segunda versão quando, então, o silêncio a esse respeito tomaria conta paulatinamente da cena pública até a versão final, publicada pelo MEC já no contexto do Golpe midiático, judiciário e parlamentar em curso.

Aquela versão preliminar –cujo contorno central propunha para o debate público uma ideia de história baseada mais amplamente na concepção de *conhecimento de uma matéria* conforme designação de Vilar (1985), ou seja, o ato propriamente derivado da operação histórica– acabou sucumbindo mediante uma sequência de golpes a uma versão final encomendada pelo Estado, que situava os conteúdos que devem ser ensinados às crianças e jovens em torno da clássica ancoragem na linha evolutiva eurocêntrica. A História enquanto *matéria de um conhecimento* sairia vitoriosa mais uma vez, ficando a perspectiva do conhecimento de uma matéria posta no plano secundário,

ou mesmo invisível. Mais uma vez no debate público, um campo de saber dotado de epistemologia própria deixou de ser considerado em face da ideia de que a História se remete a conteúdos selecionados do passado da humanidade. Suspendeu-se também qualquer zona de renovação de princípios em torno dos quais a pesquisa sobre a História escolar não só se constituiu, como também projetou uma comunidade particular de investigadores ao longo das últimas décadas. Foi trazido de volta para o cenário de uma História escolar o que há de mais conservador no âmbito de uma educação voltada à aprendizagem do tempo e do procedimento histórico.

As acusações aos formuladores daquela versão inicial eram múltiplas e provinham de diversos endereços. Boa parte das críticas acompanhavam aquilo que emergia de uma espécie de fogo amigo, ou seja, críticas oriundas da própria comunidade acadêmica composta por historiadores. Vozes públicas regularmente presentes na grande mídia somavam-se a nomes do plano acadêmico e associações específicas que se juntavam em torno de um mesmo movimento de destruição radical da proposta. Seus argumentos iam desde a indignação derivada de uma proposta de ruptura com uma ideia de tempo histórico consagrada pelo pensamento ocidental –seria o fim de uma História necessária à educação de nossas crianças e jovens que, imaginem, iam ficar sem estudar História Antiga e Medieval em suas *completudes*–, até a acusação de que temas fundamentais estavam sendo sequestrados do suposto "direito à aprendizagem" em nome de uma proposta por alguns designada "Brasilcêntrica" e "presenteísta". Os "incautos formuladores", segundo os mais exaltados, teriam cometido o absurdo de apresentar falta de repertório básico, como a Revolução Francesa, por exemplo. No calor dos debates havia ainda a sugestão de que os especialistas convidados –em sua maioria dedicados à investigação da área do Ensino de História *stricto sensu*– teriam dado vazão apenas aos seus gostos de pesquisa particulares. No limiar dos ataques surgiam acusações de que o programa era uma das manifestações mais bem-acabadas do *lulopetismo*, para ficarmos em uma das publicações com maior amplificação midiática, que utilizaria o editorial do jornal O Globo[2] e a voz de Ronaldo Vainfas, um prestigioso historiador para desqualificar radicalmente a versão preliminar da proposta. Supostos "pesquisadores" do ensino de História eram evocados a partir de um público amplo e inespecífico, já que bastava ter *História* no nome que isso era suficiente para justificar um pertencimento que permitia discutir os processos educativos. Por detrás disso, havia o primado de uma visão de História admitida exclusivamente como conhecimento a ser transmitido aos jovens, a partir de uma narrativa estabelecida e consolidada acerca do passado histórico da humanidade. E mais do que transmitido, avaliado. Aquele denso debate acenava para algo que nos interessa nesse debate acerca de problemas, questões e temas em torno da Didática das Ciências Sociais: os processos de disputa e legitimação por detrás do entendimento do ensino de História como campo de atuação profissional e investigação.

De minha parte e de meu lugar enunciativo enquanto pesquisadora do campo do Ensino de História, eu me colocara, desde os primeiros episódios de propulsão de um denso –e algumas vezes violento– debate, a favor das intenções gerais impressas na primeira versão daquele documento, o que não significa dizer que eu não tivesse críticas que poderiam ensejar sugestões de ajustamento.

2 Recuperado de https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777.

Em se tratando de um primeiro documento, era óbvio que existiam problemas de forma e conteúdo e, nesse sentido, jamais passou pela minha cabeça que aquela primeira versão consolidava o documento para sua constituição final. Para mim era claro que o grupo de trabalho que se dedicou à formulação do documento preliminar da BNCC o fez com compromisso e clareza, especialmente em relação a um princípio que para mim era muito caro e com o qual eu comungo: a ideia de que não precisamos mais seguir reforçando um dado código disciplinar canônico (Cuesta, 1998) constituído há mais de um século, porque ele se mostrou inconsistente em histórias de escolarização pelo mundo afora, assentado numa perspectiva totalizante do tempo, alinhavada por um olhar eurocêntrico e ancorado na perspectiva de progresso. Eu compreendia, àquela época, que a equipe teve clareza e coragem no sentido de se opor a esse paradigma de modo evidente. Também compreendia que aquela equipe havia tomado uma decisão crucial num processo de estabelecimento de um currículo mínimo nacional: a de priorizar o tratamento das questões atinentes à Lei 11645 –que dispõe sobre a obrigatoriedade do tratamento da temática afro-brasileira e indígena ao longo da escolarização básica– e suas derivações, num contexto em que o coro dos descontentes em relação à essa lei se mostrava cada vez mais caudaloso, e se misturava às pretensões sórdidas e academicamente inconsistentes do Movimento Escola sem Partido. Eu discordava do argumento reducionista de que ao se abdicar de uma grande história europeia, estaríamos assumindo um ensino de História empobrecido. Ainda que com críticas, eu entendia que aquele documento não se apresentava como uma alternativa Brasilcêntrica, tampouco abdicava de outras temporalidades e territorialidades.

Acima de tudo penso, olhando para trás, que o documento possuía potência e suficiente abertura para ensejar um debate sobre caminhos inovadores para uma história ensinada. Além disso, era um documento que trazia presente em suas linhas e entrelinhas a convocação da escola e da sala de aula diante da dimensão de problematização própria do procedimento histórico, o que preconizava a revisão de um ensino baseado na centralidade da aula expositiva e do professor como única autoridade no processo educativo.

Curiosamente, o problema central inerente à formulação da BNCC –a concepção de avaliação em jogo na construção de uma proposta curricular de cunho nacional– não era objeto do grande debate público, tampouco dos historiadores profissionais que se opunham à quebra dos paradigmas em torno do ensino. Neste ponto, ninguém tocava. Predominava um silêncio sepulcral. Tanto em termos de forma como em relação ao conteúdo selecionado ficava claro no processo de construção da BNCC que um currículo nacional estava sendo formulado não para se garantir o ensino, mas a eficácia dos mecanismos de avaliação. Até mesmo o modo pelo qual os conteúdos eram apresentados nos remetiam à proposição de descritores pertinentes ao modelo da Teoria da Resposta ao Item, metodologia básica utilizada nos processos de avaliação em larga escala.

Veiga Netto (2013), ao analisar a questão do poder da avaliação no debate sobre escola e ensino, nos chama atenção para o que ele designa por *delírios avaliatórios.* Segundo esse autor, a sanha avaliadora atual acabou por instituir uma

> quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento-execução-avaliação) sendo que tal sequência passa a ser avaliação-planejamento-execução. É a avaliação que preside tanto o como, o que, o para quem planejar quanto o como, o com quais recursos e o quando executar (p. 165).

É justamente, portanto, essa inversão de princípios que se situava na base da desqualificação do trabalho de construção da BNCC, tema que, contudo, se restringia ao espaço do silêncio tanto no debate público quanto no acadêmico. Pouca amplificação foi dada ao problema, e especialmente os historiadores descontentes com o que se desenhava para o ensino de História se distanciavam dessa abordagem. O entendimento da gravidade inerente ao modelo de BNCC em construção mantinha-se restrito aos pesquisadores do campo da educação, preocupados com a discussão relativa à construção do saber, formação de professores, cotidiano da sala de aula e, sobretudo, com o tema das internalidades do ato educativo.

Não podemos também perder de vista que a construção da BNCC, em meio à sucessão das diversas versões do documento, ocorreria em um contexto histórico peculiar, no qual se articulam tensões na sociedade e na academia que não podem ser ignoradas. Em um debate contemporâneo acerca do lugar social dos antropólogos no Brasil atual, Lima (2018) evoca algo que produz sentido também para nossa comunidade investigativa particular. Segundo a autora, assistimos, de um lado, a um grande crescimento do conservadorismo no Congresso e no Executivo –e por que não reafirmar, na sociedade como um todo– e de outro lado, "os resultados das mudanças produzidas pela tímida redução das desigualdades sociais e raciais, que alteraram o cenário e os atores envolvidos nos espaços de produção de conhecimento".

No mesmo veículo de debate acerca do papel dos antropólogos hoje, Birolli (2018) destaca algo essencial à compreensão também de nosso lugar acadêmico, no qual lutamos pelo fortalecimento do campo do ensino de História. A autora alude a um cenário de grande

> reação conservadora atual, que se funda numa noção pouco sofisticada de objetividade para questionar o caráter do conhecimento produzido, a autonomia do campo científico e a responsabilidade coletiva envolvida nos processos educacionais. O Movimento Escola sem Partido se destaca entre as organizações que têm participado da ofensiva contra o debate posicionado nas escolas no Brasil. Fundado em 2004 e hoje alinhado a ações presentes em diferentes países da América Latina contra a agenda de gênero, como as ocorridas no Peru, na Colômbia e no México, nas quais se destaca o slogan "Con mis hijos no te metas" (no caso brasileiro temos a máxima "meus filhos, minhas regras"), tornou-se mais presente no espaço político institucional a partir de 2014. O Projeto de Lei de 2015 (867/15) que tem como objetivo incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola sem Partido é apenas o mais destacado entre dezenas de projetos em tramitação no Congresso, que têm em comum o entendimento de que é preciso incluir nas normas educacionais o direito dos pais de educar seus filhos de acordo com seus valores morais e crenças religiosas (p. 86).

O que vale para o debate recente dos antropólogos sem dúvida vale para nossa comunidade disciplinar particular e, nesse sentido, não podemos ignorar o fato de que é no interior da amplificação desse debate que se constrói a polêmica em torno do documento de História da BNCC. Isso significa dizer que em meio a um debate público canalizado para a desqualificação tácita do saber histórico em consonância com os propósitos do movimento Escola sem Partido, o debate interno

dos historiadores acabaria por produzir um resultado secundário nefasto: o demérito de um campo particular sobre o qual grande parte das pesquisas sobre as dimensões de ensino-aprendizagem da História tem-se realizado.

Não me estenderei aqui para o que foram o movimento de desmonte daquele documento da primeira versão e, ainda no governo Dilma Rousseff, o golpe da segunda versão, que levou à destituição da equipe e à encomenda, num gesto administrativo, de um documento que não fugisse ao script de uma cultura histórica canônica e, mais do que isso, que não gerasse dificuldades incontornáveis à formulação de itens para avaliação em larga escala. Creio que, a esse respeito, o artigo-testemunho produzido pelos professores Da Silva e Costa Meireles (2017) oferece contribuições preliminares significativas. Também não me deterei sobre o que foi a construção das duas últimas versões desenvolvidas já no contexto posterior ao Golpe de 2016, que circunscrevem o ensino de História ao lugar canônico instituído na esteira da formação do Estado Nacional Brasileiro.

Não podemos ignorar, de um lado, o fato de que houve uma operação quase orquestrada de desmonte da versão preliminar da proposta de História e que essa ação foi expandida para além do cenário acadêmico, apesar de ter se alimentado fortemente do mesmo. Uma das facetas mais significativas desse desmonte envolveu precisamente a construção discursiva no sentido de desqualificar e desconhecer a especificidade de um campo no interior do próprio cenário acadêmico: o campo que tem nas práticas educativas e na complexidade envolvida na tríade ensinar, aprender e estudar seu eixo substantivo de existência. Nessa desqualificação um tema se impõe no âmbito do debate público: a questão do saber escolar como algo que demanda uma formação e uma ação profissional específica, razão pela qual assistimos no Brasil hoje o fortalecimento de duas tendências desafiadoras. De um lado, paralelamente ao exercício de desqualificação da dimensão profissional específica do professor, o Movimento Escola sem Partido afirma o seu mote central de segmentação entre educar e ensinar, ao lado da preconização de um ensino neutro, asséptico, restrito à transmissão informativa. De outro lado, o Brasil neopentecostal recém empossado na presidência da república traz como uma de suas metas principais a desaceleração de ações envolvendo uma ação de revisão da prerrogativa constitucional em torno da responsabilidade pública sobre a educação básica, para o que as ações e compromissos em torno do *homeschooling* representam o componente mais evidente desse esforço. Em qualquer um dos movimentos desse pêndulo reside a ação inequívoca de fortalecer o argumento em torno da desprofissionalização da ação docente e, junto com ela, incrementar, para a atividade escolar, aquilo que advém da atitude de rechaçar o saber acumulado pela ação de suas comunidades específicas de investigação.

5. Terceiro movimento: sobre a força e as formas de uma comunidade disciplinar

A configuração dos campos de conhecimento e os embates que se dão no sentido de buscar mecanismos de legitimação no interior de comunidades específicas, conforme aquilo que foi o cenário que vimos se desenhar acerca da discussão acadêmica em torno da BNCC no Brasil, pa-

rece-me um tema suficientemente forte para encerrar essa minha incursão no debate acerca de problemas, conceitos e métodos na pesquisa sobre a Didática das Ciências Sociais.

A noção de campo científico, conforme sua formulação em Bourdieu (2003 e 2004), apresenta-se como uma ferramenta de identificação daquilo que é possível perceber quanto às unidades plausíveis envolvendo as áreas de conhecimento. Se digitamos essa palavra em buscadores de bibliotecas universitárias, por exemplo, veremos que em boa parte das áreas, cursos e faculdades existe uma necessidade de identificação e qualificação de matrizes dos diversos campos de pesquisa, de modo a compreender suas existências, disputas e construções. Desse modo, tomaremos contato com a construção dos campos da Educação, Medicina, Linguística, Administração, Economia, Comunicação, Nutrição, entre outros, formadores de um vasto território de áreas de conhecimento que, ao se constituírem, também buscam organizar suas regras próprias de legitimação. A esse respeito, Bourdieu nos apresenta um cenário interpretativo fecundo para dizer daquilo que comumente utilizamos no interior de uma comunidade específica, como critério de designação e associação: o pertencimento a um campo específico de estudos e investigação.

Para esse autor, o campo situa-se como o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura, a ciência. Trata-se de um espaço relativamente autônomo, de um microcosmo dotado de regras próprias e, consequentemente, de graus de autonomia. Mas, acima de tudo, trata-se de um espaço de jogo, no qual se instaura uma luta concorrencial. Para ele, o campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições e solicitações que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica de cada campo. Sobre as conexões entre o cenário acadêmico propriamente dito e o mundo social como um todo, Bourdieu associa a condição de refração de um campo à sua autonomia. Quanto mais autônomo um campo, maior seu poder de refratar –e consequentemente expelir ou recusar– aquilo que advém das imposições externas. Nesse caso, se considerarmos a natureza dos debates relativos à construção da BNCC, assistimos a um campo múltiplo que se apresentou com baixo potencial de refração, razão pela qual as decisões finais acerca da natureza do documento foram feitas, em todas as etapas a partir da versão preliminar, de modo exterior ao campo em disputa.

Bourdieu destaca ainda que uma das maiores dificuldades encontradas pelas ciências sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente desqualificadas. É o que assistimos, por exemplo, em relação aos desígnios estabelecidos pelo Movimento Escola sem Partido acerca daquilo que deve ou não ser estudado nas escolas, o que se dá sem que os sujeitos enunciadores daquilo que é considerado como legítimo no âmbito do movimento sejam oriundos de cenários acadêmicos, ocorrendo, na maior parte dos casos, justamente o inverso: há uma construção discursiva ancorada em quesitos notadamente marcados por forte anti-intelectualismo e anti-cientificismo. Nesse sentido, advoga Bourdieu (2004), todo campo científico é um "campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de

forças" (p. 22). Mais do que isso, um campo é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade e, no caso do que assistimos no campo do Ensino de História, vale dizer que graças à sua heteronomia demarca-se aquilo que Bourdieu designa por "concorrência imperfeita, na qual parece ser lícito para os agentes fazer intervir forças não científicas nas lutas científicas" (p. 32). Desse modo, é possível perceber a presença de vozes tão díspares, que se julgam detentoras de poder enunciativo legítimo para estabelecer o que os jovens devem ou não estudar em matéria de História Nacional ou Universal.

A questão das disputas discursivas e da legitimação em torno dos campos de conhecimento pode ser vista, contudo, com base em referentes construídos especificamente em torno da problemática educativa. É o que nos conduz ao universo reflexivo da obra de Goodson (1997), e nos permite fortalecer um olhar para a questão dos conteúdos escolarizados. O papel dos jogos de interesses e forças em seu potencial modelador das disciplinas escolares é um tema que atinge de modo direto as formulações desse autor em seu clássico *A Construção Social do Currículo*, e nos conduz a operar com uma categoria similar àquela já apresentada no âmbito da sociologia, embora dotada de especificidade: a ideia de comunidade disciplinar. Enquanto Bourdieu busca construir uma matriz sociológica capaz de explicar as relações de tensões e conflitos entre os campos na ciência, na literatura e nas artes, Ivor Goodson focaliza o fenômeno educativo e seus sujeitos em suas internalidades e externalidades, buscando compreender, acima de tudo, a cena escolar e o processo de disputas que vão desenhando, ao longo do tempo, a história das disciplinas escolares.

De acordo com Alvim (2017),

> ainda que a partir de lugares teóricos específicos, o conceito de *comunidade disciplinar* dialoga com aspectos sinalizados por Maurice Tardif em torno da dimensão coletiva do trabalho docente. A noção de comunidade disciplinar refere-se a uma organização elaborada do conhecimento, que possui uma história, uma filosofia e um corpo de conhecimento respeitado, com regras e um conjunto de autoridades que atribuem legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade.

A perspectiva analítica de Goodson nos auxilia a pensar nas questões que gravitam em torno da cultura escolar na medida em que suas formulações põem foco no papel dos grupos sociais que constroem o currículo, que nunca é atemporal. O currículo escrito é, segundo ele, o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares a cada tempo. A esse respeito, diz-nos ele, há jogos de interesse e disputas por legitimação que dão forma às disciplinas escolares e que merecem ser vistos como ação de um conjunto alargado de grupos sociais. Apoiando-se nos estudos da sociologia dos currículos inglesa nos anos sesenta, Goodson passa a se deter sobre o tema das redes comunicativas que produzem escolhas envolvidas nos programas escolares, nas quais professores são agentes e porta-vozes de comunidades disciplinares que vão modelando os currículos. O autor destaca, assim, um papel específico desempenhado por grupos e associações profissionais na configuração dos campos disciplinares.

O conjunto de desafios interpostos pelo tempo presente nos convocam, enquanto comunidade disciplinar particular, a fortalecer nosso olhar em duas direções centrais, a meu ver. Por um lado, cabe-nos revisitar o escopo dos debates epistemológicos envolvendo as relações entre ideologia e conhecimento, em um reencontro com perspectivas compreensivas já trilhadas por Marx, Mannheim, Lucien Goldman, Georgy Lukács, dentre outros, de modo a reconfigurar os debates em torno do sentido de verdade que se apossa hoje das ferramentas virtuais de comunicação e que, ao disseminar como verdadeiros todo e qualquer objeto de natureza opinativa, não só garantem a vitória a presidentes como Bolsonaro e Donald Trump como também fomentam movimentos como o dos terraplanistas que se agrupam em torno de uma comunidade que lhes confere fortalecimento mas que os leva a dois movimentos opostos: a desqualificação radical de um sentido de objetividade dos acontecimentos e a busca radical de uma verdade em forma de aforismo. Quando movimentos pró-Bolsonaro ou defensores do Escola sem Partido, por exemplo, demandam o banimento de Paulo Freire da educação brasileira, boa parte desta formulação ancora-se na recusa a esse denso debate e na defesa da busca de uma verdade única, iluminadora do conhecimento que já não parece se assentar sob a defesa do estatuto científico. Por outro lado, cabe-nos revisitar o universo da reflexão no âmbito da retórica de argumentação, para o que revisitar autores como Bakhtin e Chaïm Perelman, de modo a nos reconduzir a um olhar acerca das relações entre as dinâmicas de interlocuções entre sujeitos, permeados por situações de poder e ressentimento, de modo a nos permitir revisitar os modos pelos quais, nos cenários escolares, se configuram elos de sentidos entre confiabilidade, credibilidade e evidências por parte dos sujeitos em contextos de aprendizagem e, sobretudo, disputas discursivas nas quais as instâncias de legitimação não são dadas mais exclusivamente pelo ambiente acadêmico. Isso é central para pensar, não só a formação de professores, quanto a questão das interlocuções no espaço da sala de aula, o que tende a redefinir a possibilidade de emergência de outras sensibilidades nos modos de olhar e compreender o outro.

Há algum tempo, Charlot (2006), ao abordar aquilo que ele designa por especificidade do campo da pesquisa educacional, enfatizou o fato de tratarmos aqui de uma correlação, sob forma de uma mestiçagem ou hibridismo, de ações que se dispõem a compreender a conexão entre saberes, políticas e práticas em algo que não é genérico, mas que afeta uma dimensão particular da sociedade: a esfera educativa e, especialmente, a esfera escolar. Trata-se, portanto, de um campo de pesquisa que toma para si, na configuração de seus objetos investigativos, tal correlação e o faz do interior de um espaço enunciativo distinto daquele situado no ambiente acadêmico mais geral. Antes disso, a pesquisa que transforma o fenômeno educativo em objeto se faz com a escola e/ou demais instituições educativas, e raramente é exterior a elas. Ao desenvolver tal argumento, Charlot (2006) nos convida a pensar no fato de que

> em um departamento, em uma pós-graduação, e, além disso, nas "ciências da educação", constrói-se pouco a pouco uma cultura comum, fortemente inter ou transdisciplinar... Isso me parece poder estabelecer o consenso entre aqueles que dão importância ao fato de trabalhar no mesmo campo, "a educação". Quer continuemos a nos definir por uma disciplina de origem (sociologia, matemática etc.), quer sonhemos com a construção de uma disciplina específica denominada educação, podemos concordar com essa ideia de cultura comum e com o fato de que ela introduz uma certa especificidade nas pesquisas feitas em educação (p. 9).

Parte dessa especificidade situa-se no fato de que a despeito de dedicar-se a uma finalidade e a um conjunto de objetos específicos –a saber, aquilo que deriva das relações de sentido, práticas e discursos situados no âmbito das instituições educativas– ao pesquisar formação de professores de Ciências Sociais não é possível prescindir dos campos de saber oriundos especificamente das áreas que comparecem na instituição escolar. Desse modo, ao investigar o campo da Didática das Ciências Sociais, não só é essencial evocar referentes compreensivos do universo de saberes, políticas e práticas que afetam a cultura escolar, mas também chamar e dominar os elementos conceituais próprios das epistemologias. Todavia, não podemos nos esquecer que nossa finalidade central envolve o entendimento dos processos que se operam na tradução de tais saberes para os diversos espaços educativos.

Pensar essa convocação de uma comunidade disciplinar e investigativa particular funciona, então, como uma espécie de documento de identidade e pertencimento, especialmente em um contexto político e ideológico no qual a ideia de *cidadão participante*, cunhada por Christian Laville há quase vinte anos, corre o risco de perder seu lugar para o retorno ao primado do *cidadão súdito*, modelado sob a égide dos estados nacionais. É de cidadãos súditos que os planos curriculares e as vozes públicas amplificadas pelas mídias falam na contemporaneidade, enquanto em nossa comunidade seguimos apostando na força da formação dos cidadãos participantes. Nesse contexto em que o temor generalizado em face dos efeitos do exacerbado conservadorismo parece abalar certezas, reconhecer a força do pertencimento a uma comunidade disciplinar constitui, sem dúvida, uma arma poderosa diante desse tempo desafiador no qual por vezes parecemos frágeis frente à batalha de ideias. Por essa razão, que a Associação Universitária do Professorado de Didática de Ciências Sociais tenha vida longa e transponha séculos, ofertando às sociedades ibero-americanas respostas consequentes para cada tempo que virá. Encerrando acompanhada por Walter Benjamin, com mesma inspiração que me trouxe ao movimento inicial desse texto,

> que o nosso conhecimento siga representado pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem sobre um dos seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos nunca serão insignificantes ou numerosos demais, o outro prato deve receber apenas alguns poucos pesos, grandes e maciços (2006).

Referências bibliograficas

Almeida, L. S. (2015). Saberes em movimento: futuros professores de História e seus saberes sobre a antiguidade (Tese de Doutorado), PPGE/UFJF.

Alvim, Y. C. (2017). Humanas Oficinas, escrituras de vida no campo do Ensino de História (Tese de Doutorado), UFRJ, p. 49.

Arendt, H. (2008). *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bagno, M. (2001). *Português brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola.

Bauman, Z. (2017). Liberdade e Segurança: um caso de Hassliebe. Em Z. Bauman e G. Dessal, (Auts.) *O retorno do Pêndulo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Benjamin, W. (1985). *Sobre o conceito de História*. São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2006). *Teoria do conhecimento, teoria do progresso*. Belo Horizonte: Passagens UFMG.

Benjamin, W. (1987). *Teses sobre a História*. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2006). *Tópico N, Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso e Paris, capital do século XIX*, *exposées de 1935 e 1939*. Belo Horizonte: Passagens UFMG.

Biroli, F. (2018). Reação conservadora, democracia e conhecimento. *Revista de Antropologia***,** São Paulo, *61*(1), 83-94. Recuperado em 29 de abril, de <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/145515/139668>.

Bloch, M. (1987). *Introdução à História*. Lisboa: Europa América.

Bourdieu, P. (2003). O campo científico. Em R. Ortiz, *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D´Agua.

Bourdieu, P. (2004). *Os Usos Sociais da Ciência*. São Paulo: Unesp.

Certeau, M. (1980). *A invenção do cotidiano*. Vol. 2. Petrópolis: Vozes.

Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.

Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação 11*(31).

Chesneaux, J. (1989). *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Brasiliense. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Recuperado de https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777

Dosse, F. (1992). *A História em migalhas, dos Annales à Nova História*. São Paulo: Ensaio/Unicamp.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Artes Gráficas Ltda.

Jedlowski, P. (2005). Memória e mídia: Uma perspectiva sociológica. Em C. P. Sá (Ed.) *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora do Museu da República.

Laville, C. (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista brasileira da História*, *19*(38), 125-138.

Lima, M. (2018). A produção de conhecimento em tempos de conflito: o lugar das Ciências Sociais. *Revista de Antropologia*, *61*(1), 95-102. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/145516/139654>.

Lowy, M. (2005). *Walter Benjamin, aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de História"*. São Paulo: Boitempo.

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Trabalho apresentado no *II Congreso Internacional Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.

Penna, F. O ódio aos professores. Recuperado em https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/

Pesavento, S. (2000). Fronteiras da ficção: diálogos da História com a literatura. *Revista de História das Ideias*. Vol. 21.

Pesavento, S. (2005). Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Coloquios.

Pesavento, S. (2005). Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Coloquios. Recuperado de http://nuevomundo.revues.org/229.

Rüsen, J. (2001). *A razão histórica*. Brasília: UNB.

Silva, G. J. e Costa Meireles, M. (2017). Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, *8*(15), 7-30.

Veiga Neto, A. (2013). Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. Em M. Favacho Picanço, J. A. Pacheco, S. Rezende Sales (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV.

Vilar, P. (1985). *Iniciação ao vocabulário de análise histórica*. Lisboa: Sá da Costa.

DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Jesús Granados Sánchez

jesus.granados@udg.edu

Universitat de Girona, España.

1. Introducción

El realismo social (Young et al., 2015) defiende que para combatir la desigualdad social la educación tiene que reformarse y proporcionar situaciones de aprendizaje donde el alumnado pueda adquirir un conocimiento disciplinar de alta calidad que sea poderoso (*powerful knowledge*). Si bien no ha especificado qué conocimiento geográfico es poderoso, sí señala que ha de ser conceptual. Por otro lado y desde un punto de vista constructivista, Reinfried y Hertig (2011) afirman que la Didáctica de la Geografía se encarga de conocer cómo se aprende el conocimiento geográfico y, por tanto, cómo tiene que enseñarse. Para ello dicen que lo importante es investigar y reflexionar sobre el desarrollo conceptual (cómo se construyen los conceptos e ideas geográficas) y la clave está en la reconstrucción educativa (Duit et al., 2012; Niebert y Gropengiesser, 2013), que es el proceso de creación de conocimiento escolar a partir de diseñar y evaluar ambientes de aprendizaje. Aun siendo enfoques divergentes, podríamos decir que tanto el realismo social como los partidarios del modelo de reconstrucción educativa comparten que los conceptos son la base del conocimiento. A nuestro modo de ver, el realismo social puede ayudarnos a iniciar la reflexión sobre qué conocimiento conceptual es poderoso y la reconstrucción educativa nos puede servir como un punto de partida para crear un marco de enseñanza centrado en el aprendizaje conceptual.

La importancia que tienen los conceptos en el aprendizaje de la geografía ha generado muchas reflexiones y aportaciones en los últimos años (Brooks, 2013, 2018; Fogele, 2015, 2016; Fouberg, 2013, 2016; Jackson, 2006; Lane et al., 2018; Maude, 2009; Taylor, 2008). No hay un consenso sobre qué conceptos geográficos son los más importantes. Maude (2009) afirma que no puede haber un listado de conceptos definitivo ya que existe una gran diversidad de ideas sobre la naturaleza de la geografía escolar, lo que conduce a distintas opciones donde cada autor escoge una serie de conceptos y los denomina conforme a la finalidad que les otorga. De hecho, nosotros nos planteamos: ¿Por qué tiene que haber un único listado con una única tipología de conceptos?, ¿por qué no puede haber diferentes tipologías y que todas sean importantes y relevantes en la didáctica de la geografía?

La finalidad de este artículo es presentar y justificar un marco conceptual para la Didáctica de la Geografía. La metodología empleada en su desarrollo ha consistido en una extensa revisión bibliográfica y en su análisis crítico (mediante la distinción y el contraste de tipologías de conceptos). Posteriormente se ha creado un marco conceptual propio caracterizado por una organización de los conceptos y su definición y ejemplificación. A continuación se presenta el resultado final.

2. ¿Cómo definimos los conceptos en Geografía?

Taylor (2008) define los conceptos como clasificadores, es decir, como la manera que tiene la mente de dividir nuestras experiencias en unidades manejables que nos permiten comprender y estructurar esas experiencias y comunicarlas. Los conceptos pueden referirse a cosas concretas o a fenómenos abstractos y su adquisición puede adquirirse independientemente del lenguaje que

usemos para representarlos (Graves, 1984). Brooks (2018) prefiere centrarse en destacar que un concepto es un término bastante general que se usa en una variedad de contextos para significar cosas diferentes. Para Catling y Morley (2013) los conceptos son como la gramática de la disciplina geográfica e incluyen las grandes ideas que la geografía usa para entender el mundo y darle sentido. Además, los conceptos permiten una comunicación efectiva cuando una comunidad de usuarios comparte el mismo significado (Lane et al., 2018). El profesorado tiene que tener claro cuáles son los conceptos geográficos, su jerarquía o grado de importancia y cómo pueden ser de utilidad para el alumnado (de forma que desarrollen el pensamiento geográfico).

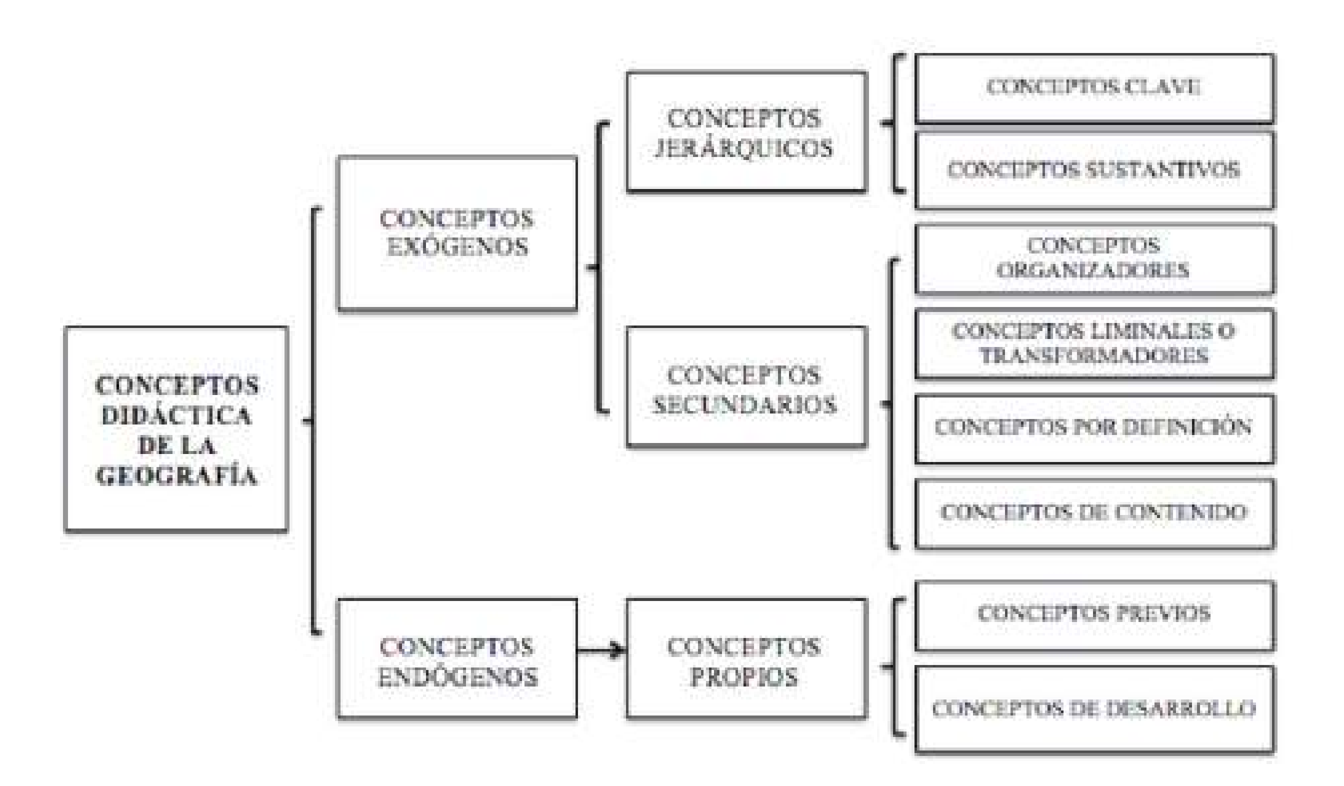
Para abordar la enseñanza y el aprendizaje conceptual hay que empezar distinguiendo entre los *enfoques exógeno y endógeno* (Gergen, 2001). El enfoque exógeno ve el conocimiento y los conceptos como algo externo al alumno y que éste los tiene que aprender. Así, el rol de los académicos o expertos de la disciplina es determinar qué conceptos son los importantes y aconsejar a políticos y técnicos el currículum escolar a determinar, y ayudar al profesorado a conocer el valor de esos conceptos para seleccionarlos y después enseñarlos. El enfoque endógeno, en cambio, se centra en los conceptos y significados que los alumnos tienen y cómo los desarrollan durante sus experiencias de la vida cotidiana. Estos conceptos son el punto de partida que ayuda a los alumnos a dar sentido al nuevo conocimiento aprendido en la escuela.

La mayor parte de la literatura se centra en un enfoque exógeno, ya que este es el que se utiliza para definir el currículum escolar y la enseñanza. Es por ello que, a continuación, vamos a prestarle más atención y espacio. Se tratarán también los conceptos endógenos, aunque de forma breve, ya que son conceptos que se deben explorar directamente con los alumnos por su carácter más contextual.

3. Un marco conceptual para la Didáctica de la Geografía

Hemos preferido denominar a nuestra propuesta *marco conceptual* y no *jerarquía conceptual* para mostrar que cada tipo de concepto es relevante y que desarrolla una función concreta. Para estructurar el marco conceptual nos hemos inspirado en la propuesta de Brooks (2018) y en las ideas sobre etno-geografías de Catling y Martin (2011). Se distinguen tres grandes tipologías de conceptos en función de si los conceptos se relacionan con el conocimiento académico disciplinar y el currículum (conceptos jerárquicos), si tienen que ver con la práctica docente (conceptos secundarios), o si están relacionados con el aprendizaje del alumnado (conceptos propios). La Figura 1 es un esquema sintetizado del marco conceptual propuesto.

Figura 1. Marco conceptual para la didáctica de la geografía



3.1. Conceptos jerárquicos

Los *conceptos jerárquicos* son aquellos que vienen definidos normalmente por los académicos de la disciplina. Suelen presentar un alto nivel de abstracción y su función es diferenciar las grandes ideas de un tipo de conocimiento. Podemos considerar que los conceptos jerárquicos incluyen dos tipos de conceptos: los clave y los substantivos. Los *conceptos clave* son aquellas ideas fundamentales de la geografía que se caracterizan por ser técnicas, lo que las sitúa en lo más alto de la jerarquía conceptual. También se les ha denominado como *grandes conceptos* o *grandes ideas* (Taylor, 2008), *el corazón de la geografía* (Jackson, 2006), *metaconceptos* (Maude, 2009) o *ideas fundamentales de la disciplina* (Holloway et al., 2003). Estos conceptos suelen ser pocos y se presentan en forma de listados breves, como los expuestos en la Tabla 1.

Aunque no podemos decir que existe un consenso entre los conceptos que aparecen en estos listados, los conceptos clave de espacio, lugar y escala suelen ser los más repetidos en geografía a nivel internacional. Aun así, en cada contexto hay una apreciación distinta, y como destaca Fögele (2016), por ejemplo, los estándares educativos de Alemania sólo contemplan el concepto *sistema*. A nuestro modo de ver, los conceptos clave son necesarios pero insuficientes y poco funcionales si queremos crear marcos de conocimiento conceptual geográfico escolar, ya que se trata de los conceptos más abstractos y por tanto más difíciles de conceptualizar.

Tabla 1. Ejemplos de listados de conceptos clave en geografía

Holloway et al. (2003)	**Benejam (2005)**	**Jackson (2006)**	**Granados Sánchez (2010)**	**IGU (2016)**
Espacio Tiempo Lugar Escala Formaciones sociales Sistemas físicos Paisaje Medio ambiente	Representación Localización Paisaje Cultura-naturaleza Espacio-sociedad Estructura-agencia Local-global Imagen-realidad	Espacio-lugar Escala-conexión Proximidad-distancia Pensamiento relacional	Interrelación Espacio Escala Cambio-evolución Agencia-estructura	Localización-distribución Lugar Relaciones personas-medio ambiente Interacción espacial Región

Como expone Uhlenwinkel (2013), ¿qué beneficio tiene un concepto que contiene todos los posibles componentes y reproduce la complejidad de los fenómenos amplios que queremos explicar? Taylor (2008) expone que los grandes conceptos como espacio, tiempo y lugar están siempre en el trasfondo de cualquier conocimiento geográfico y es necesario otorgarles otra función (tenerlos arriba, como el objetivo último al que tender, el gran conocimiento a desarrollar). Rawling (2007) cree que los conceptos clave no deben usarse como el punto de partida de la planificación curricular, pero pueden servir como un esqueleto sobre el que asentar el currículum. En este sentido, parece necesario que los conceptos clave contengan una descripción de sus componentes y de cómo avanzar en el conocimiento de su complejidad. De ahí que nos tengamos que plantear una progresión bien definida para estas grandes ideas geográficas.

Los *conceptos substantivos* hacen referencia a los grandes contenedores de la disciplina y sirven tanto a los alumnos como al profesorado para conocer los grandes ámbitos de conocimiento disciplinar. En el caso de geografía serían lo que se ha denominado *las geografías,* como por ejemplo la geopolítica, la geografía urbana, la geografía de la población, etc. Si miramos estos conceptos en clave curricular, serían los conceptos que actúan como grandes ámbitos temáticos, como por ejemplo el concepto de clima.

3.2. Conceptos secundarios

Los conceptos relacionados con la práctica didáctica tienen que ver directamente con el ejercicio profesional del profesorado y están concebidos como los conceptos que sirven para enseñar a desarrollar el pensamiento geográfico. En esta categoría conceptual, Brooks (2018) destaca sólo los *conceptos organizadores*, pero en nuestro marco conceptual hemos incluido además los *conceptos liminales o transformadores* (*threshold concepts*), los *conceptos por definición* mencionados y los *conceptos de contenido*. Los conceptos organizadores son una buena herramienta didáctica ya

que cumplen dos funciones: por una parte, facilitan la comprensión de la realidad y, por otro lado, desarrollan el pensamiento en geografía a partir de la estructuración. Para Taylor (2008), estos conceptos han de permitir formular preguntas auténticamente geográficas, es decir, se trata de conceptos relacionados con el análisis y el pensamiento geográfico. La autora utiliza los conceptos organizadores como conceptos de segundo orden, tal y como Lee (2005) establece en Historia, y afirma que cada disciplina cuenta con pocos conceptos de este tipo y propone los cuatro siguientes para Geografía: diversidad, cambio, interacción y percepción-representación. A nuestro modo de ver, algunos de los conceptos organizadores propuestos por Taylor (2008) son más bien conceptos interdisciplinares y no específicos de la geografía. Aun así, son conceptos que tienen un gran potencial para facilitar el análisis geográfico. Leat (1998) opta por unos conceptos organizadores que nos recuerdan más a procesos cognitivos que a conceptos propiamente geográficos, pero los hemos añadido en la Tabla 2 como otra propuesta en Geografía. En el ámbito español, Benejam (1997) presenta una selección de conceptos sociales que llamó clave, pero que en la práctica se han utilizado como conceptos organizadores para las ciencias sociales como pluridisciplina, ya que han servido para facilitar la creación de preguntas y generar conocimiento más allá de una disciplina.

Tabla 2. Propuestas de conceptos organizadores en geografía y ciencias sociales

GEOGRAFÍA		**CIENCIAS SOCIALES**
Taylor (2008)	**Leat (1998)**	**Benejam (1997)**
Diversidad Cambio Interacción Percepción y Representación	Causa-efecto Clasificación Toma de decisiones Desarrollo Desigualdad Localización Planificación Sistemas	Identidad-Alteridad Cambio-continuidad Organización social Interrelación Diversidad-Diferencia Conflicto Racionalidad-Irracionalidad

Hemos traducido como conceptos liminales o transformadores los conceptos que Meyer y Land (2003) llamaron *threshold concepts*. Estos conceptos se definen como portales que abren camino hacia una nueva manera de pensar sobre algo, es decir, representan una manera transformadora de entender e interpretar la realidad sin la cual la persona que aprende no puede progresar. De ahí que creamos que son los conceptos más importantes o determinantes en el aprendizaje. Así, podemos decir que son conceptos de avance o disruptivos. Según los autores, estos conceptos tienen cinco características: son transformadores, irreversibles (en tanto que una vez aprendidos y asumidos no hay vuelta atrás), problemáticos (su significado es complejo y controvertido), integrativos y delimitados. Este tipo de conceptos nos abre la puerta a pensar en una progresión del apren-

dizaje conceptual, ya que se entiende que la pericia ha de ir acompañada con aproximaciones cada vez más transformadoras. Como resultado de una investigación sobre conceptos liminales, Fouberg (2013, 2016) concluyó que es necesario que los estudiantes, además de aprender estos conceptos deben estar expuestos a actividades metacognitivas para conocer el valor que estos tienen y el papel que juegan en su aprendizaje personal (autoconciencia). Cousin (2006) propone que en el diseño curricular se adopte un enfoque de "menos es más" donde se priorice la adquisición de los conceptos liminales o transformadores, ya que el aprendizaje de estos conceptos suple y supera a los contenidos. Uno de los puntos interesantes de debate en torno a estos conceptos está en saber quién debe definir esta tipología de conceptos: si debe hacerlo el profesorado, el propio alumnado o de forma conjunta.

Otra categoría que querríamos introducir es la que Gagné denominó como *conceptos por definición* (citado en Graves, 1984) y que nosotros preferimos llamar *conceptos relacionales*. Estos conceptos son ideas abstractas que relacionan dos o más variables y que nos ayudan a entender los fenómenos geográficos y las asociaciones espaciales con mayor facilidad. Un ejemplo sencillo sería la densidad de población; un caso más complejo lo constituiría el índice de desarrollo humano, ya que contempla un mayor número de variables.

Por último tendríamos los *conceptos de contenido* que constituyen toda aquella terminología propia de la disciplina (como por ejemplo: río, ciudad o erosión) y que son conceptos concretos y observables en parte o en su totalidad.

3.3. Conceptos propios

Entendemos por conceptos propios aquellos que poseen y van creando las personas que aprenden. Los conceptos previos son los generados por los propios alumnos a través de sus experiencias vitales o etno-geografías (Catling y Martin, 2011). Ante cualquier intervención didáctica es necesario conocer las concepciones previas de los alumnos, así como también es interesante ver cómo lo aprendido en la escuela ha calado y contribuido al desarrollo de nuevos significados. De hecho, los conceptos en desarrollo suelen consistir en la apropiación de significados de nuevas ideas, pero desde el lenguaje y la explicación del que aprende. En el campo de la geografía, estos conceptos han sido estudiados en profundidad por Hopwood (2011).

4. Conclusiones

En nuestra opinión, la concreción de un marco conceptual para la geografía es útil para clarificar las distintas tipologías de conceptos y las funciones que ejercen en el aprendizaje disciplinar. Esta clasificación de conceptos es útil tanto para enfocar la enseñanza hacia un conocimiento conceptual, o como herramienta de estructuración si se apuesta por una enseñanza temática. Los conceptos clave han sido los conceptos más trabajados a nivel académico, pero son los conceptos

organizadores y los liminales o transformadores los que tienen un mayor valor didáctico. Como dice Barradell (2013), la identificación de los conceptos liminales o transformadores es un reto y el proceso va a requerir tiempo, reflexión, discusión y debate. La colaboración entre académicos es necesaria para la identificación y clasificación de estos tipos de conceptos pero también es muy importante la aportación de los alumnos, ya que son quienes, al final, los detectan y hacen suyos.

Referencias bibliográficas

Barradell, S. (2013). The identification of threshold concepts: a review of theoretical complexities and methodological challenges. *Higher Education, 65*, 265-276

Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (vol. XX). Barcelona: Horsori.

Benejam, P. (2005). Quins continguts rellevants de geografia convé que aprenguin els alumnes de l'etapa de secundària obligatòria? *Conferencia dentro del grupo de investigación GRICSO en Asociación Rosa Sensat, 9 de marzo de 2005* (Documento inédito no publicado).

Brooks, C. (2013). How do we understand conceptual development in school geography? En D. Lambert y M. Jones (Eds.), *Debates in Geographical Education* (pp. 75-88). Oxon: Routledge.

Brooks, C. (2018). Understanding conceptual development in school geography. En M. Jones y D. Lambert (Eds.), *Debates in Geographical Education* (2.ª ed.), (pp. 103-114). Oxon: Routledge.

Catling, S. y Martin, F. (2011). Contesting powerful knowledge: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno)geographies. *Curriculum Journal, 22:3*, 317-335.

Catling, S. y Morley, M. (2013). Enquiring into primary teacher's geographical knowledge, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education (Education 3-13), 41:4*, 425-442.

Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet, 17*, 4-5.

Duit, R., Gropengieser, H., Kattmann, U., Komorek, M. y Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction: a framework for improving teaching and learning science. En D. Jorde y J. Dillon (Eds.), *Science education research and practice in Europe: restrospective and prospective* (pp. 13-47). Rotterdam: Sense Publishers.

Fögele, J. (2016). From content to concept. Teaching glocal issues with geographical principles. *European Journal of Geography, 7:1*, 6-16.

Fögele, J. y Mehren, R. (2015). Implementing geographical key concepts: design of a simbiotic teacher training course based on empirical and theoretical evidence. *RIGEO, Review of International Geographical Education Online, 5:1*, 56-76.

Fouberg, E. H. (2013). "The world is no longer flat to me": student perceptions of threshold concepts in world regional geography. *Journal of Geography in Higher Education*, *37:1*, 65-75.

Fouberg, E. H. (2016). Reflecting on threshold concepts in world regional geography. *Journal of Geography in Higher Education, 37*, 65-75.

Gergen, K. (2001). *Social Construction in Context*. London: Sage.

Granados Sanchez, J. (2011). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación, 10,* 31-43.

Graves, N. J. (1984). *Geography in Education*. London: Heinemann Educational Books.

Holloway, S., Rice, S. P. y Valentine, G. (2003). *Key concepts in geography*. London: Sage.

Hopwood, N. (2011). Young people's conceptions of geography and education. En G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future*. London: Continuum.

IGU-CGE (2016). *International charter on geographical education*. Beijing: IGU.

Jackson, P. (2006). Thinking geographically, *Geography, 91:3*, 199-204.

Lane, R., Carter, J. y Bourke, T. (2018). Concepts, conceptualization and conceptions in geography. *Journal of Geography, 117:6*, 1-10.

Leat, D. (1998). *Thinking through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En National Board of Education (Eds.), *How students learn* (pp. 31-79). Washington DC: The National Academies Press.

Maude, A. (2009). Re-centring geography: a school-based perspective on the nature of the discipline. *Geographical Research, 47:4,* 368-379.

Meyer, E. y Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*, ETL-Project Occassional Report 4. Coventry and Durham: Universities of Edinburgh.

Niebert, K. y Gropengiesser, H. (2013). The model of educational reconstruction: a framework for the design of theory-based content specific interventions. The example of climate change. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (pp. 511-531). Enschede: SLO.

Rawling, E. (2007). *Planning your key stagge 3 geography curriculum.* Sheffield: Geographical Association.

Reinfried, S. y Hertig, P. (2011). Geographical education: how human-environment-society processes work. En UNESCO-EOLSS Joint Committee (Eds.), *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. Oxford: Eolss Publishers, Developed under the Auspices of the UNESCO. Recuperado de http://www.eolss.net.

Taylor, L. (2008). Key concepts and medium term planning. *Teaching Geography, 33:2*, 50-54.

Uhlenwinkel, A. (2013). Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher weg zur erlangung fechlicher identität und gesellschaftlicher relevanz. *Geographie und ihre Didaktik, 1/2013*, 18-43.

Young, M., Lambert, D., Roberts, C. y Roberts, M. (2015). *Knowledge and the Future School. Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury.

TRADICIONES EN LA ENSEÑANZA DEL MEDIO RURAL DESDE UNA PERSPECTIVA IBEROAMERICANA: ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑA Y BRASIL[3]

Diego García Monteagudo

Diego.García-Monteagudo@uv.es

Universitat de València, España

3 Este artículo utiliza los fondos económicos del proyecto COMDEMO (EDU2015-65621-C3-1-R) financiado por el Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España y cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea. Pertenece a SOCIAL(S), *Grup de Recerca i d Innovació en Educació Geográfica i Histórica* (www.socialsuv.org).

1. Introducción

En el momento de iniciar una investigación sobre representaciones sociales de uno de los contenidos más clásicos de la Geografía escolar, hemos advertido la pervivencia de un saber escolar que se presenta como un compendio de contenidos que describen el medio rural como un territorio periférico respecto de los espacios urbanos (García Monteagudo, 2016). Por ello pretendemos analizar algunos de los conceptos más relevantes que estructuran las unidades didácticas sobre el medio rural en libros de texto del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España desde la década de 2000. En esos primeros años del presente siglo, se iniciaron algunas publicaciones sobre los manuales escolares de Geografía (García y Marías, 2000), al mismo tiempo que desde otras fuentes de información (prensa, redes sociales, anuncios publicitarios…) se han ido haciendo eco de una imagen de los espacios rurales que los representa en ausencia de problemáticas y dependientes de políticas y planes de ordenación territorial.

En consecuencia, nuestro interés radica en conocer la representación del medio rural desde la cultura escolar, ya que los libros de texto son el recurso didáctico más recurrente entre el profesorado de educación secundaria. Con la pretensión de dotar de dimensión internacional a nuestro objeto de investigación, hemos seleccionado algunos libros de texto de *6º ano*[4] al primer curso de *Ensino Médio* en Brasil. Los resultados revelan que el medio rural se presenta a los estudiantes de entre 11 a 15 años como un paisaje armónico en el que se aúnan los factores físicos y sociales para analizar la morfología del territorio, dejándose en un lugar minoritario las problemáticas que acontecen a las personas que viven y desarrollan su proyecto laboral en estos espacios.

2. La concepción unitaria del medio en la enseñanza de la geografía

A pesar de que las investigaciones en didáctica de la geografía se han centrado menos en el estudio de los manuales escolares en comparación con las que se han realizado desde la didáctica de la historia (Valls, 2007), podemos señalar algunas ideas principales que se han plasmado en relación a los principales contenidos asociados al medio rural. Los planteamientos clásicos que partían de un método inductivo para desarrollar el aprendizaje geográfico de lo cercano a lo lejano mediante el principio conocido como *heimatkunde*, han derivado en una confusión terminológica entre los conceptos de *lo cercano*, *patria chica* y *entorno* (Luis y Urteaga, 1982). Esto se ha agravado con el desarrollo de un método propio de la geografía regional y paisajística, que se ha plasmado en el tratamiento descriptivo de conceptos de los libros de texto de educación secundaria, como los que se derivan del medio rural (hábitat, poblamiento, política…).

Desde los estudios que han analizado los contenidos del espacio geográfico en manuales escolares de educación secundaria se desprenden dos enfoques que se sustentan en el concepto

4 Es importante clarificar la relación entre los niveles educativos seleccionados en España y Brasil. El nivel inferior corresponde al *6º ano* en Brasil (11 años) del *Ensino Fundamental*, equivalente al sexto curso de Educación Primaria en España. El *7º ano* (12 años) equivale a 1º ESO en España, *8º ano* (13 años) a 2º ESO, *9º ano* (14 años) a 3º ESO (nivel central de los libros de texto españoles del presente trabajo) y 1º *Ensino Médio* (15 años) correspondiente a 4º ESO.

de paisaje político, que Gómez Mendoza (2013) ha diferenciado del paisaje vernacular. Primero, el medio geográfico se analiza como símbolo de la identidad nacional, ya sea tomando como referencia el Estado-nación o las autonomías españolas (García y Marías, 2000). Es el enfoque que más se corresponde con paisaje político o territorio regulado por las administraciones públicas para conseguir una imagen ordenada. Segundo, el medio geográfico se ha estudiado bajo el paradigma del paisaje y se analizan los factores físicos o la topografía del territorio (Raja y Miralles, 2014). Este último enfoque es el que más se asemeja a lo que hemos analizado acerca del medio rural, pues estos espacios se presentan mediante una descripción armónica del paisaje, en la que la acción antrópica se ajusta a la dinámica ecológica del territorio y no tanto a la concepción de paisaje vernacular o espacio que incorpora las vivencias de las personas que lo forman. En consecuencia, nuestra conjetura indica que el contenido de los manuales escolares se inclina a tratar la ordenación del medio rural y deja de lado la construcción de un paisaje cultural en el que se refleja la actividad de las personas que tienen un proyecto de vida y laboral en esos espacios.

Para desarrollar esta conjetura nos hemos apoyado en la teoría de las representaciones sociales y su relación con la geografía de la percepción y del comportamiento (Souto y García Monteagudo, 2018). De esta fundamentación teórica emana un método didáctico que nos permite comprender el medio rural en términos de construcción social, pues el conocimiento que se genera socialmente permite conocer el comportamiento humano (Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015). En el caso que nos concierne, los contenidos didácticos del medio rural son el resultado de una representación espacial derivada de una concepción dependiente de la morfología del paisaje al que se incorporan aspectos políticos que intervienen en la regulación de la actividad económica. Esto significa que el medio rural se presenta en los libros de texto como un espacio concebido, de acuerdo con la trilogía espacial (espacio vivido, espacio percibido, espacio concebido) establecida por Soja (2008), lo que dificulta la comprensión de las problemáticas experimentadas por la sociedad que construye y reside en esos espacios. Nuestra hipótesis puede definirse diciendo que las narrativas del medio rural en los libros de texto reflejan la ausencia de geografías personales y se centran en la descripción de un paisaje deshumanizado que se planifica desde políticas multiescalares. Por ello hemos elaborado un guion de análisis de los contenidos para orientar nuestras propuestas futuras hacia la comprensión de las geografías personales de los sujetos que integran estos espacios en la actualidad.

3. El método de trabajo: análisis de la representación canónica del medio rural

Para demostrar nuestra hipótesis de trabajo tenemos que seguir un procedimiento riguroso que parte de un método comparativo y se centra en el análisis de casos de los contenidos asociados a las unidades didácticas del medio rural. En manualística, el presente trabajo se enmarcaría dentro del campo de investigación definido por Fernández (2008, en Bel y Colomer, 2018) como "estudios críticos, históricos e ideológicos sobre los contenidos" de los manuales escolares. Es el campo en el que se han analizado contenidos específicos en diferentes épocas históricas.

Nuestro guion de análisis se ha construido a partir de otras investigaciones (Souto y Ramírez, 2002), que se han interesado por conocer los contenidos y la metodología de libros de texto de geografía e historia de educación secundaria desde la década de 1960 a 2000. En concreto, el guion combina el análisis del discurso sobre los contenidos del medio rural y se complementa con otros elementos (imágenes, actividades y otras figuras relevantes) que aportan información a los textos principales, tal y como han hecho otros colegas en trabajos precedentes (Ciscar, Santiago y Souto, 2012; Galán y Souto, 2016), de cuyos resultados hemos extraído algunos datos relevantes para esta investigación.

El guion propuesto consta de cuatro apartados, de los que solamente expondremos los resultados de los tres iniciales. En primer lugar, hemos configurado una ficha técnica (autor, curso, año de publicación, número de edición…) para catalogar los once libros de texto que analizamos: seis libros de texto publicados en España por las principales editoriales (SM, Anaya, Vicens Vives, Santillana…) y cinco publicados en Brasil en los que hemos encontrado unidades didácticas relacionadas directa o indirectamente con el medio rural. Esto supone que las edades a las que los manuales escolares van dirigidos varían entre los 11 y los 15 años, ya que la inclusión de esta temática en el marco curricular varía en ambos países.

El segundo aspecto que hemos analizado es la estructura de los contenidos específicos o asociados al medio rural. Uno de los elementos más importantes ha sido analizar el número de páginas que se dedican al medio rural en comparación con las que se utilizan para presentar el espacio urbano. Dentro de las unidades didácticas hemos elaborado un recuento de la distribución de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), de las personas y/o grupos sociales que aparecen vinculados al medio rural y las escalas espaciales a las que se hace referencia cuando se exponen dichos contenidos.

El tercer aspecto es la metodología didáctica y su relación con el marco curricular. Al inicio de cada unidad didáctica hemos abordado el tratamiento de las ideas previas, la orientación del tema (descriptiva, analítica, *problematizadora*), los recursos auxiliares o complementarios a los que se hace referencia y las competencias básicas que adquiere el alumnado.

El último aspecto al que haremos referencia en investigaciones posteriores es el análisis de la utilidad social del saber escolar para que el alumnado se inserte en la ciudadanía global. Hemos desarrollado entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con el alumnado de tercer curso de educación secundaria y segundo curso de bachillerato, así como con otros de las mismas edades en centros escolares de Maceió (Brasil) para conocer el recuerdo escolar asociado al medio rural. El profesorado de ambos países ha colaborado en entrevistas semiestructuradas para ofrecernos una explicación acerca del uso de los libros de texto y de los resultados de aprendizaje con su alumnado. Pero la información correspondiente a este punto será sustituida por la discusión con otras investigaciones que han analizado unidades didácticas sobre contenidos geográficos, especialmente acerca del medio rural.

4. Resultados y discusiones: la tradición del espacio rural concebido

En este apartado vamos a ir presentado los principales resultados en el mismo orden que hemos expuesto los elementos que componen el guion de análisis elaborado. Para ello hemos estructurado los datos en diferentes apartados, en los que iremos comparando nuestros resultados con los de otras investigaciones de corte similar en el ámbito iberoamericano.

4.1. El medio rural y los contenidos escolares

El medio rural es expuesto como un compendio de contenidos conceptuales que se estructuran en una unidad didáctica independiente de las temáticas relacionadas con el espacio urbano. Sin embargo, a medida que se ha ido produciendo la expansión de los centros urbanos hacia las periferias periurbanas o agrarias, la importancia concedida al medio rural ha ido decreciendo en el número de páginas que componen las unidades didácticas de los libros de texto analizados. En investigaciones precedentes hemos analizado el porcentaje de páginas dedicado al medio rural en libros de texto de tercer curso de educación secundaria y segundo de bachillerato entre 1960 y 2015 (García Monteagudo, 2016) y los datos revelan que en torno al 8% del total de las páginas (sin contabilizar anexos finales) se dedican a esta temática. En el caso concreto que nos ocupa, las unidades didácticas dedicadas exclusivamente al medio rural tienen una media de 18 páginas tanto en España como en Brasil, si bien es cierto que en este segundo país dichos contenidos no aparecen separados de otras unidades didácticas hasta el final del *Ensino Fundamental* (Onnig y Lazzari, 2012).

Los contenidos predominantes son de tipo conceptual en ambos países, aunque con un claro sesgo taxonómico en el caso español. En nuestro país, se repiten tres conceptos que hacen referencia a la relación entre el ser humano y el medio: hábitat o poblamiento, paisaje y política agraria o rural. Las definiciones de hábitat o poblamiento aparecen indistintamente en las unidades dedicadas al medio rural o al espacio urbano, pero muestran una concepción morfológica notoria en el primer término, que incluye la vivienda y otras dependencias complementarias. Estas dos características las hemos comprobado en la siguiente definición de hábitat (Gorgues, Argente y Tolosa, 2007):

> La casa rural es uno de los elementos representativos del paisaje agrario. Reviste formas diferentes dependiendo de la categoría social y la capacidad económica del ocupante, así como del tipo de explotación. Su forma también viene determinada por el tipo de construcción y del material, según la zona geográfica donde la hallemos. Por otro lado, la distribución del hábitat rural permite diferenciar entre hábitat agrupado, cuando las casas rurales se encuentran muy próximas entre sí o hábitat disperso (p. 17).

En la definición anterior se muestra una concepción errónea en la que no se distinguen ambos términos: hábitat se circunscribe a la escala local y las formas de las viviendas, mientras que el poblamiento se refiere a la distribución de esos lugares de habitación a una escala menor, a lo

largo de un territorio (Souto, 1982). Lo más común en los libros de texto analizados es que se atribuyan categorías duales como disperso (absoluto, laxo, intercalar) o concentrado (lineal o apiñado) a ambos conceptos, lo que termina por obstaculizar la comprensión de ambos términos.

Por lo que respecta al paisaje, se suele distinguir entre tipología agraria y rural. En el primer caso, como pretexto para definir los factores naturales o físicos que condicionan la actividad agraria (en España) o agropecuaria (en Brasil), mientras que la utilización de *rural* menciona los factores sociales o humanos (especialmente económicos y técnicos) que condicionan las actividades diversas que alberga el campo. La diferencia más notable entre ambos países estriba en que los factores adquieren un carácter más descriptivo en España; sin embargo, en Brasil gozan de una perspectiva más problematizadora. Esto lo mostramos con la definición de latifundio, un concepto común en los libros de texto de ambos países: en España suele señalarse que es una gran propiedad de naturaleza privada, pero en Brasil se señala que "*os latifundios do Brasil originaram-se das sesmarias*[5] *doadas pela Coroa portuguesa no período colonial*" (Onnig y Lazzari, 2012). A parte de este concepto, los libros de texto brasileños dedican más espacio a los procesos de formación histórica del campo, que se inicia con las culturas indígenas y finaliza en época reciente con referencias a problemáticas concretas.

Los procesos que intervienen en la formación del paisaje agrario o rural, están regulados por políticas. En 3.º ESO no son abundantes las referencias a las acciones de los poderes públicos o privados para regular la actividad económica de personas individuales o grandes empresas. Sin embargo, en el caso de Brasil la visión política se centra en diferenciar el mayor apoyo a la agricultura de plantación respecto de la agricultura tradicional, en la casi totalidad del continente americano (Antunes, Pereira y Vieira, 2012). Se reconocen referencias concretas a la actuación de Mercosul como estatus de unión aduanera y los conflictos entre la Unión Europea y Brasil por los subsidios del azúcar (Marina, 2009).

El último aspecto son las escalas espaciales, lo que ofrece una imagen sobre el grado de occidentalismo o eurocentrismo en los libros de texto. Se observan diferencias notables entre ambos países: el territorio español es el marco espacial predominante en los manuales escolares de nuestro país, con algunas referencias puntuales a Europa y a la Comunidad Valenciana, especialmente si la editorial publica en dicha autonomía (Fidalgo, Blanco, Picón y Herrero, 2002). En el caso de Brasil, los marcos espaciales reflejan una visión europeísta que se combina con la presentación de contenidos del resto de continentes, salvo en uno de los manuales escolares en los que no aparece América (Sene y Moreira, 2012). En lo que coinciden es en que en ambos países los libros de texto siguen fielmente el esquema clásico de la geografía regional, como se aprecia en la presentación de las estructuras espaciales y de los factores que intervienen en la comprensión morfológica de los paisajes.

5 "*Sesmarias*" son las concesiones de tierras que los gobiernos portugueses hicieron de las tierras que poseían en Brasil con la finalidad de desarrollar la actividad agropecuaria, especialmente visible en la expansión posterior del café y el cacao.

4.2. Orientaciones metodológicas y aprendizajes: el medio rural como escenario territorial

Tras haber analizado los aspectos más relevantes acerca de los contenidos, podemos establecer algunas notas sobre el uso de los libros de texto. Al iniciar las unidades didácticas sobre el medio rural, apreciamos que el tratamiento de las ideas previas del alumnado y la orientación temática es predominantemente descriptivo en el caso español. Esto significa que las unidades didácticas anuncian la intención del tema y la estructura a seguir con un enfoque descriptivo que no presenta las problemáticas relevantes que acontecen a los habitantes y trabajadores/as del medio rural. No obstante, los libros de texto brasileños se inician con declaraciones geográficas, hacen hincapié en la importancia de la lectura de documentos geográficos, aunque la estructuración de las ideas previas y de los contenidos es similar a España.

En cuanto a los recursos auxiliares al texto (imágenes, figuras, actividades), observamos que ocupan posiciones marginales en las páginas de los manuales escolares. Las imágenes suelen ser fotografías de paisajes rurales (sobre todo en vista panorámica) en los que no aparecen personas; a lo sumo se aprecia la maquinaria en épocas de recolección. Las figuras son mayoritariamente tablas, gráficos y mapas que complementan la información textual, aunque en la mayoría de las ocasiones no estén numeradas para facilitar que se realicen comentarios de interpretación. Suelen ofrecer información sobre la población activa agraria, la distribución de los cultivos y la balanza comercial de los productos más cultivados en cada país. Las actividades tienen un bajo nivel cognitivo, pues se pide al alumnado que responda a partir de la localización de la información (casi textual) del libro de texto. Esto es coherente con otras investigaciones que han analizado las actividades en manuales escolares de historia (Sáiz y Colomer, 2014, en Bel y Colomer, 2018). Excepcionalmente, hemos encontrado entre 1 y 2 % de las actividades en las que se pide al alumnado que busque información en revistas científicas y se realicen debates estableciéndose roles de los sujetos que intervienen en una problemática rural concreta. Pero esto queda a criterio del docente, por lo que no sabemos si realmente se realizan o no.

5. Conclusiones

De nuestra investigación, que se presenta como estudio de casos, se desprenden las siguientes conclusiones. Primero, que los contenidos del medio rural en los libros de texto analizados se presentan supeditados al paradigma de oposición entre el campo y la ciudad, por el que la visión urbana de progreso y desarrollo social, económico y técnico se impone a la descripción naturalista del paisaje agrario o rural. Esto lo han comprobado otros autores que han analizado los libros de texto de educación secundaria en Galicia (Armas, Rodríguez y Macía, 2018), donde establecen que los estándares de aprendizaje son un obstáculo a la comprensión del espacio rural en la actualidad, por ahondar en una cuestión compleja como la delimitación de los espacios rurales y los espacios urbanos.

Segundo, la concepción de los manuales escolares acerca del medio rural se centra en la descripción morfológica del paisaje, sin especificar aspectos problemáticos que conciernen a las personas que construyen esos paisajes culturales. Esto es patente tanto en los contenidos predominantemente conceptuales como en la información complementaria (gráficos, imágenes, tablas…), que mediante una visión economicista de los territorios rurales se centra más en el análisis paisajístico como recurso productivo que en el fomento del pensamiento crítico y la formación ciudadana del alumnado.

Referencias bibliográficas

Antunes, C., Pereira, M. y Vieira, M. (2012). *Geografia e participação. 8.º ano. Coleção Século XXI* (1.ª ed.). São Paulo: IBEP.

Armas, F. X., Rodríguez, F. y Macía, X. C. (2018). La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*, 4-19.

Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação, 23*.

Ciscar, J., Santiago, J. A. y Souto, X. M. (2012). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XVI, 418* (36).

Fidalgo, C., Blanco, J., Picón, J. y Herrero, J. (2002). *Ciències socials, geografía. Projecte Zenit. 3.º ESO*. Madrid: SM.

Galán, O. y Souto, X. M. (2016). La identidad escolar europea. La creación de un mito territorial. En A. C. Castrogiovani, I. M. Tonini, N. André y R. Zordan (Org.), *Movimentos para ensinar geografía-oscilações* (pp. 53-71). Porto Alegre: Editora Letra 1.

García, J. y Marías, D. (2000). *La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria*. Asociación de Geógrafos Españoles (AGE). Recuperado el 28 de diciembre de 2018, de http://age.ieg.csic.es/docs/00-12-libros-text.PDF.

García Monteagudo, D. (2016). Las diversas concepciones sobre el espacio rural: un estudio de caso sobre las repercusiones de la geografía escolar en Educación Secundaria. *Revista Huellas, 20*, 209-227.

Gómez Mendoza, J. (2013). Del patrimonio paisaje a los paisajes patrimonio. *Documents d´Anàlisi Geogràfica, 59/1*, 5-20.

Gorgues, R., Argente, Mª. J. y Tolosa, C. (2007). *Geografía. 3.º ESO*. Valencia: Castellnou Editora Valenciana.

Luis, A. y Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y heitmakunde en la geografía escolar. *Geocrítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana, 38*.

Marina, L. (2009). *Geografia. Geografia geral e do Brasil* (1.ª ed.). São Paulo: Editora Ática.

Onnig, J. y Lazzari, I. (2012). *Geografia. Estudos para compreensão do espaço* (1.ª ed.). 7.º ano. São Paulo: Editora FTD.

Raja, Mª. J. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la geografía física en los libros de texto de educación secundaria: de la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación. *Didáctica Geográfica, 14*, 109-128. Recuperado de: http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica/article/view/269/247.

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge: Cambridge University Press.

Sene, E. de y Moreira, J. C. (2012). *Projeto Velear. Geografia. 9.º ano*. São Paulo: Scipione.

Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

Souto, X. M. (1982). Encol do hábitat e do poboamento. O caso de Galicia. *Cuadernos de Estudios Gallegos, T. XXXIII, 98*, 7-63.

Souto, X. M. y García Monteagudo, D. (2018). School geography: Our expectations regarding routines. A case-study. *Journal of Geography and Geology, 10*(2), 80-91.

Souto, X. M. y Ramírez, S. (2002). El trabajo y la didáctica de la geografía e historia. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, vol. VI, 119 (137)*. Universitat de Barcelona.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

LA PERTINENCIA DE LA LITERATURA Y LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

Mario Fernando Hurtado Beltrán[6]

mario.hurtado@hotmail.com

Luis Guillermo Torres Pérez[7]

luguitope@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

6 Geógrafo, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Consultor en educación de la Fundación Ceiba. Columnista sobre educación del periódico El Nuevo Siglo.

7 Doctorando en Educación. Doctorando en Didácticas Específicas. Licenciado en Ciencias Sociales. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Secretaria de Educación de Bogotá D.C.

1. Introducción

Las ciencias sociales tienen múltiples formas de enseñarse. El reto diario es pensar en prácticas que superen el activismo y conecten a los estudiantes con los contenidos, los procesos y aprendan a pensar espacial, temporal y socialmente. El interés por propiciar estrategias alternativas para la enseñanza ha posibilitado la emergencia de campos didácticos que reflexionan sobre el papel de la subjetividad, la percepción, lo imaginario, entre otros aspectos, en la enseñanza y el aprendizaje de las dinámicas sociales. Dichas reflexiones se generan a partir de metodológicas que rescatan, desde la literatura, la imagen, el arte o los libros de texto, el análisis de las dinámicas espacio-temporales en una amplia diversidad de contextos cercanos a los estudiantes, tanto en la formación básica como en la universitaria.

El propósito de la presente reflexión se centra, desde la práctica de los autores en docencia y consultoría educativa, en socializar las potencialidades que la literatura y la imagen han generado en la praxis de la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente en la geografía. Lo anterior resulta pertinente para la compresión de las realidades socio-espaciales desde la representación social, la problematización espacial y la reflexión pedagógica y didáctica de la geografía. El propósito es contribuir a la construcción de estrategias pertinentes y significativas para la enseñanza de las ciencias sociales. Para esto recurrimos a dos experiencias.

La primera, vinculada al proceso de formación para licenciados en ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se oferta la electiva Literatura y Ciencias Sociales que utiliza la literatura en diferentes formatos: narrativa, crónica, poesía o biografías para comprender las transformaciones de espacio urbano, del paisaje, los procesos socio-históricos, las condiciones económicas, políticas o culturales vinculadas al territorio. La segunda experiencia relacionada con los avances de una tesis doctoral que busca proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje de la geografía utilizando la composición fotográfica, con el fin de analizar las dinámicas sociales en contextos urbanos y generar relaciones espaciales y temporales para la compresión del espacio geográfico.

2. La experiencia de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la literatura

El presente apartado es producto de las reflexiones que ha generado la implementación de la clase electiva Literatura y Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), desarrollada de forma ininterrumpida durante ocho semestres.

2.1. Los antecedentes

La literatura y sobre todo la narrativa, ha sido el medio para llegar a la sociedad utilizando relatos de ficción desde la recreación de espacios, periodos, paisajes, momentos. Sin embargo, es casi imposible crear historias cien por ciento ficticias. Los escritores siempre se ven influenciados

por el medio que han habitado o experimentado, por las prácticas cotidianas y las experiencias ambientales que los han afectado. Por otra parte, los escritores que han tenido mayor reconocimiento se apoyan es descripciones lo más reales posibles de los espacios geográficos donde desarrollan sus escritos para que sus historias tengan mayor credibilidad. Por eso, la literatura ha sido un medio para comprender la historia y la geografía de los lugares. Las ciudades y los contextos políticos y culturales se han convertido en los espacios mejor representados, por eso son un camino para tener otras miradas de las ciencias sociales. Respecto a lo anterior Cely y Moreno (2016) indican:

> Los diferentes estilos de narración están inmersos en la manera como cada persona vive el mundo, y es a través de un relato que se puede dar cuenta de lo que se conoce y se puede conocer lo desconocido; en consecuencia, los relatos se convierten en actos simbólicos en un contexto social (...) los eventos y sucesos narrados ocurren no solo en un momento dado sino en un lugar determinado real o ficticio, mental o geográfico (p. 26).

Por su parte, Álvarez (1999) señala la importancia de la rigurosidad académica, sobre todo cuando se trata de novela histórica, pues es necesario hacerla creíble. Para ejemplificar la afirmación, cita los casos de Arturo Pérez-Reverte y Gonzalo Suárez, desde quienes concluye que el trabajo de documentación es un proceso largo y lento, que incluye un estudio detallado del momento histórico en el cual se sustenta la historia narrada, con los *ires y venires* políticos y económicos, las características sociales y las costumbres de la época, cuanto de real pueda hacer referencia al soporte narrativo de la ficción.

Por otro lado, la sociedad, y en el caso cercano la latinoamericana, ha padecido periodos de represión política y la limitación de las libertades. En esos casos la narrativa y la poesía han jugado un papel relevante. Han sido el camino para relatar hechos sociales complejos, para involucrar problemáticas ambientales, políticas, culturales y así poder retratar de forma cercana todo lo que era vetado o prohibido.

La literatura permite otro espacio, nos lleva a enfrentamos, a tener que desplazar los discursos sobre el hombre hacia el plano del discurso desde la pregunta: ¿cómo hacer propio el discurso sobre el hombre?, ¿cómo superar la disociación entre sujeto y discurso sobre el sujeto?, ¿no es acaso la tarea que busca cumplir el lenguaje poético (narrativo) y literario?, ¿no es en esencia la gran tarea incumplida de la pedagogía? (Zemelman, 2010, p. 104). En síntesis, las preguntas que plantea Zelmelman son el objetivo que invita a desarrollar un programa enfocado al uso de la literatura para la enseñanza de las ciencias sociales.

2.2. La implementación y las estrategias didácticas

La propuesta tiene una premisa central, el compromiso con la lectura que deben tener los estudiantes. Leer al menos cinco libros por semestre que estén seleccionados de forma que se abarquen diferentes periodos históricos y se describan diferentes lugares del mundo. Desde lo local hasta lo global.

Por las características de la sociedad urbana cada vez más fuerte en Colombia, existe una prelación por abordar historias que retraten las ciudades, que faciliten el debate sobre transformaciones espaciales en la ciudad. Como lo afirman Cely y Moreno (2016):

> Aprender la ciudad no es solamente atiborrarse de información sobre ella, sino es también buscar la posibilidad de que se afronten nuevas situaciones, se identifiquen problemas y se sugieran posibles soluciones interesantes; el aprendizaje significativamente de la ciudad lleva a indagar, explorar y observar actitudes y valores básicos; que el estudiante realice aprendizajes significativos conlleva a proponer condiciones significativas cuantas veces sea necesario (p. 81).

De esa forma, el diseño de la propuesta didáctica dentro del seminario busca, a partir de las novelas y demás literatura abordada, que cada estudiante analice distintas relaciones entre la literatura y las ciencias sociales, construya una mirada explicativa de la ciudad desde la literatura y explique diferentes procesos espaciales, temporales y políticos. Así, los espacios colectivos para discutir la literatura propuesta pretenden que se reflexione sobre el conocimiento de lo espacial y lo temporal. Y que en el ejercicio de la formación docente se potencie el uso de la literatura como estrategia en los procesos didácticos de las ciencias sociales.

El trabajo busca establecer relaciones entre las ciencias sociales y la literatura desde distintos aspectos que involucran al sujeto desde la trialéctica de un espacio vivido-percibido-concebido, propuesta por Lefebvre (2013): la novela, el tiempo, el espacio, la sociedad y la ciudad latinoamericana. También un análisis desde la novela regional e histórica en Colombia, como ejemplo para la enseñanza de las ciencias sociales.

El curso implica un trabajo continuado, de manera individual y grupal, por medio del análisis de conceptos que se construyen con ayuda de exposiciones, y que requieren de lecturas y de una permanente consulta e indagación acerca de la relación entre literatura y ciencias sociales. Todo el proceso de lectura se complementa con las explicaciones y discusiones desarrolladas en el aula principalmente con la metodología de taller y desde el seminario alemán.

Desde el inicio del curso, cada estudiante pertenece a un grupo de trabajo, el cual durante el semestre elabora un proyecto de carácter investigativo relacionado con la novela latinoamericana y la novela colombiana. El profesor titular de la asignatura en algunas sesiones ha convocado a invitados especiales que abordan temas relacionados específicamente con la dinámica del curso y con las novelas leídas. Las novelas y textos de narrativa que se han abordado se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Novelas y textos narrativos abordados en el curso *Literatura y Ciencias Sociales*.

Título	Autor	Región	Género
Vista desde una acera	Fernando Molano	Bogotá - Colombia	Biografía
Ébano	Ryzard Kapusisnsky	Historia de África	Crónica
Retrato en sepia	Isabel Allende	San Francisco, Perú, Valparaíso, Santiago y Chile	Novela
Las montañas hablaron	Khaled Hosseini	Kabul y Afganistán	Novela
La casa del silencio	Omrad Pamuk	Turquía	Novela
Imperio	Ryzard Kapusisnsky	Rusia y repúblicas ex – soviéticas.	Crónica
El emperador	Ryzard Kapusisnsky	Etiopía	Crónica
Una sensación extraña	Omrad Pamuk	Estambul y Anatolia	Novela
El museo de la inocencia	Omrad Pamuk	Estambul	Novela
Chapinero	Andrés Ospina	Bogotá	Novela
Las cenizas de Ángela	Frank Mc Court	Irlanda – Nueva York	Biografía
La sombra del viento	Carlos Ruiz Zafrón	Barcelona	Novela
¿Por qué fracasa Colombia?	Enrique Serrano	Colombia	Ensayo
Camboya: el legado de los jemeres rojos.	Mark Aguirre	Camboya	Crónica

Cada semestre se cambian uno o dos libros para diversificar las lecturas, sin embargo, se busca siempre abordar un texto colombiano, uno latinoamericano, un asiático, un europeo y un africano. De ese modo se tiene una mirada global. De igual forma, se procura abordar tres novelas, una crónica y una biografía por semestre.

2.3. Lo que se espera

Se han definido para el seminario unos indicadores que permitan medir la capacidad del trabajo de los estudiantes, todos profesores en formación. Así, la forma de hacer transposición didáctica es central en el ejercicio. Algunos indicadores relevantes se centran en:

- Comprender la relación entre literatura y ciencias sociales y proponer distintas alternativas para su aplicación en el aula de clase. Eso implica interpretar e interrelacionar las teorías y los elementos relacionados con la relación tiempo, espacio y sociedad alrededor de la literatura, específicamente desde la novela. Con las acciones desarrolladas es posible identificar diferentes factores que intervienen en los procesos de aprendizaje de la novela como estrategia para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales y destacar valores sociales y culturales en el ámbito local y regional en América Latina y Colombia.
- Desde el punto de vista de los alcances de los estudiantes, se espera que logren plantear diferentes estrategias pedagógicas y didácticas válidas en su formación docente, que puedan construir alternativas de solución ante diferentes problemáticas globales y de Colombia planteadas en la novela, que puedan participar activamente en la solución

de las problemáticas planteadas en la clase, y que se interesen por construir y reflexionar alrededor de las temáticas estudiadas para definirlas como posibles proyectos de investigación. Los alcances propuestos llevan a que el estudiante asuma con responsabilidad actitudinal y académica el trabajo a realizar en la preparación y ejecución del documento escrito que se evalúa al finalizar el seminario.

2.4. Las experiencias significativas

En los ocho seminarios desarrollados, los estudiantes han realizado escritos en función de vincular la literatura con los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Los resultados, un abanico de oportunidades que emergen de un mismo libro: la ciudad, el territorio, los países, el papel de la mujer, los conflictos, los asuntos ideológicos, las tensiones sociales, los riesgos ambientales, la economía, el mercado, los movimientos poblacionales, la transformación de la sociedad. En síntesis, se abren múltiples posibilidades para llevar al aula, a partir de las novelas y la narrativa, formas de comprender el mundo. La motivación de los estudiantes es alta, despierta el interés por viajar, por conocer nuevas culturas y por llevar ese conocimiento a la escuela.

2.5. Sugerencias para su expansión

Es necesario que el profesor del programa tenga una pasión por la literatura y pueda articular los procesos sociales con el contexto geográfico e histórico de la literatura abordada. Es ideal que en todos los programas de pedagogía y de formación de profesores de ciencias sociales implementen programas de literatura para la enseñanza de procesos geográficos, históricos y políticos. Además de poder hacer explicaciones transversales y acciones por desarrollar el pensamiento temporal y espacial, desde la complejidad de la literatura que tiene el poder de la motivación y de la trasformación social.

3. La enseñanza de las ciencias sociales desde la imagen

La experiencia y resultados de la propuesta de la enseñanza de las ciencias sociales desde la literatura, ha posibilitado pensar escenarios y estrategias alternativas para potenciar el aprendizaje de la historia y la geografía en diversos ámbitos educativos. De manera particular la enseñanza de la geografía y sus relaciones con las dinámicas sociales y temporales hace parte de la investigación desarrollada en el marco del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación busca implementar una propuesta para la enseñanza de la geografía utilizando como fundamento conceptual y metodológico la fotografía.

3.1. La imagen como categoría de estudio

Analizar los procesos sociales a partir de lenguajes no verbales se ha convertido en un tema de interés en diferentes estudios sociales en las últimas décadas. Este interés se centra en las relaciones perceptuales y cognitivas que establecen los seres humanos con su entorno, y desde las cuales se construyen imágenes mentales del contexto, como lo plantean Hiernaux y Lindón (2012):

> Las imágenes siempre han formado parte de la relación del ser humano con el mundo, con su entorno, con el medio. Así es que las imágenes surgen de la condición humana de estar provistos de sistemas preceptivos y cognitivos por los cuales captamos el entorno y lo hacemos nuestro. Estos procesos de percibir y procesar mentalmente el entorno (...) son los que nos permiten elaborar imágenes mentales de esos entornos (p. 9).

El estudio social desde la construcción de la imagen ha permitido indagar aquellos elementos subjetivos que intervienen en las interacciones entre las personas y el contexto. Las disertaciones que emergen involucran la percepción, la imaginación, la experiencia, las sensaciones, los significados, entre otros elementos que posibilitan la interpretación de aquellos aspectos que intervienen en las prácticas sociales individuales y colectivas.

De manera puntual para el estudio del espacio geográfico, el trabajo académico relacionado con la imagen enfatiza en los procesos mentales que permiten la construcción de imágenes sobre la ciudad y el espacio urbano. Varios de estos estudios toman como referente el trabajo de Lynch (2000), quien, al indagar el proceso de construcción de la imagen de la ciudad, involucra aspectos como la denominación subjetiva, la legibilidad, la identidad, la estructura y la imaginabilidad con aquellos elementos físicos cargados de significado (sendas, bordes, barrios, nodos y mojones) que constituyen la imagen pública de la ciudad y permiten comprender relaciones espaciales, temporales y subjetivas.

Desde esta perspectiva, la compresión del espacio geográfico, al estar mediada por procesos metales y cognitivos, involucra de manera directa la percepción como un elemento que, para la enseñanza de la geografía, permite al sujeto interpretar el espacio y comprender las relaciones entre la construcción de la imagen espacial y las prácticas sociales. En este sentido y a partir de los postulados de Capel (1973), se entiende que "(...) la percepción humana en la formación de una imagen del medio real (...), es la que influye directamente sobre su comportamiento" (p. 1). Por lo tanto, se evidencia una relación estrecha entre la percepción, la construcción de la imagen espacial y las decisiones que los sujetos toman respecto a sus comportamientos en el medio. Esta relación se convierte en una posibilidad didáctica en la educación geográfica y en general de las ciencias sociales.

Las relaciones de imagen espacial con los procesos perceptuales y cognitivos han encontrado en los imaginarios urbanos un referente para analizar aquellas correlaciones que se establecen entre el espacio, la experiencia, la estética y la semiótica. En este campo son importantes los estudios de Silva (2009) y García-Canclini (2010), para quienes los imaginarios urbanos surgen de las interacciones significantes de los sujetos en el espacio. Estas interacciones generan al tiempo

representaciones que se incorporan en aquellos elementos públicos que denotan sentimientos como miedo, rabia o alegría; y pueden ser archivadas en imágenes, sonidos u olores que dotan de significado al espacio.

Los análisis hasta aquí expuestos se convierten en referentes para desarrollar el trabajo de doctorado. La intención se centra en relacionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, espacialmente la geografía, con los procesos cognitivos que posibilitan la percepción, la imagen y la construcción de imaginarios. Este proceso se realiza a partir de la composición de la fotografía. Su interpretación permite evidenciar los sentidos, los significados, los sentimientos y las experiencias que se construyen de la interacción del sujeto con el espacio, al tiempo que da cuenta de las relaciones sujeto-tiempo-espacio. Relaciones que se expresan en niveles de afectación y en marcos de referencia que influyen en las prácticas espaciales.

Partiendo de la idea de que "el espacio no es únicamente un objeto de discurso, un objeto hablado: es también un lugar a partir del cual se habla" (Mondada, 2006, p. 436), se presenta la propuesta didáctica que se desarrolla con estudiantes de Educación Básica Secundaria, donde se involucra la imagen y la construcción de los imaginarios urbanos para interpretar las relaciones de los sujetos con el espacio. Para esto se acude a la fotografía, que, como lenguaje no verbal, permite reconocer otros discursos y lugares educativos.

3.2. La imagen fotográfica, posibilidades analíticas y didácticas

La fotografía se convierte en una oportunidad para analizar la compresión del espacio. Se reconoce que la fotografía contribuye a mostrar, desde los diferentes medios de comunicación y sistemas de signos, la configuración de los significados referentes al espacio. Al mismo tiempo, se parte de la idea que la fotografía "forma parte de la vida cotidiana (...) por eso, más que cualquier otro medio (...) posee la aptitud de expresar los deseos y necesidades de las capas sociales dominantes, y de interpretar a su manera los acontecimientos de la vida social" (Freund, 1993, p. 8).

En este sentido, la composición de la imagen fotográfica permite no solo registrar un lugar, un sujeto, un instante, sino también interpretar el mundo que circunda, condiciona y que se vive en la cotidianidad. La fotografía también permite la construcción del conocimiento al capturar, exponer y estudiar aquellas continuidades espaciales y temporales que reconstruyen las realidades subjetivas. Por lo tanto, la fotografía se presenta como un acto de enunciación (Marzal, 2010) y una expresión de representación temporal, espacial, corpórea y relacional (Freund, 1993).

Desde una perspectiva didáctica, la imagen fotográfica, además de permitir la interpretación de la realidad social y el análisis de los significados de lo que los sujetos imaginan y recrean del espacio geográfico, posibilita evidenciar las ideas previas de los estudiantes, prever situaciones de enseñanza y aprendizaje y establecer fases metodológicas para su interpretación. Álvarez (2007) señala como potencialidades didácticas:

1. Ayudar a asimilar mejor el vocabulario geográfico.
2. Permitir recordar y repasar contenidos trabajados con anterioridad de forma directa e indirecta.
3. Observar las secuencias de un proceso, de la dinámica del medio o el análisis de la diversidad de la realidad natural y social.
4. Concretar visualmente conceptos que en su expresión escrita resultan muy abstractos.

3.3. Propuesta didáctica

La propuesta implica establecer una secuencia didáctica que permita involucrar la cotidianidad y la experiencia de los estudiantes con la planeación de las estrategias que respondan al aprendizaje de las habilidades espaciales y del conocimiento geográfico en procura del análisis y la interpretación espacial.

Etapa 1. Caracterización de la imagen y los imaginarios espaciales: esto a partir del diseño y aplicación de una encuesta sobre las percepciones y la apropiación que poseen los estudiantes de su escuela, barrio y ciudad. En esta etapa se indagan elementos del espacio geográfico como el lugar, los imaginarios, la imagen pública, los objetos ciudadanos y las relaciones subjetivas e intersubjetivas con el espacio.

Etapa 2. Composición fotográfica y creación de representaciones espaciales: con este propósito se planean talleres de fotografía donde se familiariza a los estudiantes con las técnicas fotográficas. Esto, con la idea de utilizar las herramientas de la composición para capturar los espacios próximos. Luego se realizan mapas mentales donde se localizan lugares significativos en la institución, el barrio y la ciudad para proseguir con la composición fotográfica que refleje los sentimientos y sensaciones que genera el espacio. Posteriormente se propone una descripción de fotografías existentes en diferentes momentos para comparan los cambios socio-espaciales. Estas estrategias permiten evidenciar las características del espacio, además de interpretar situaciones asociadas a las experiencias espaciales de los estudiantes que dan cuenta de las situaciones subjetivas e intersubjetivas que intervienen en la relación tiempo-espacio-sociedad.

Etapa 3. Socialización: La socialización de las actividades permite a los estudiantes conocer las percepciones, imaginarios y representaciones del espacio, generando una mayor compresión y apropiación del espacio. Al mismo tiempo se evidencian dinámicas sociales, económicas, políticas y ambientales propias de los espacios objeto de estudio, las cuales son analizadas desde los conceptos propios de la geografía, permitiendo establecer alternativas de trasformación.

4. Conclusiones

La literatura (narrativa y crónica), junto con la fotografía, se convierten en herramientas centrales para otras formas de comprender procesos históricos, geográficos, espaciales y temporales. Por eso, su implementación por medio de cátedras o espacios académicos es fundamental en los programas de formación de profesores. Cuando se desarrollan hábitos de lectura, se pueden esperar mejores resultados en el aula. Cuando se despierta la sensibilidad estética y visual, se amplía la capacidad de interpretar, analizar, inferir y describir en el contexto social.

La literatura y la fotografía, como dos tipos de lenguaje (verbal y no verbal), se convierten en herramientas centrales para la apropiación de contenidos geográficos e históricos que permiten una mirada alternativa a los métodos de enseñanza tradicional. Desde la literatura se potencializa la comprensión lectora y el análisis de diversos contextos espaciales y temporales, al tiempo que se fortalece el trabajo colectivo y la consecución de propuestas de investigación por parte de los docentes en formación de ciencias sociales. Desde la fotografía se posibilita establecer relaciones espacio-temporales a partir de los problemas socio-espaciales, la captura de la realidad espacial, la comparación temporal, la construcción cartografía y el análisis relacional.

Tanto el análisis literario como el fotográfico dan cuenta de las relaciones subjetivas e intersubjetivas de los seres humanos con las dinámicas temporales, espaciales y sociales. Esto se evidencia en la compresión de los elementos significantes de los discursos que potencian las estrategias de aprendizaje y permiten la reflexión y sistematización de experiencia de enseñanza. Aquí el aprendizaje significativo cobra sentido cuando los estudiantes desarrollan sus habilidades cognitivas, reciben información complementaria y tienen la capacidad de articularlas con los programas y contenidos que están estudiando.

Desde la didáctica se establecen secuencias que involucran la experiencia y cotidianidad de los sujetos (tanto de quienes producen los relatos literarios o icónicos como de quienes los interpretan), la relación con los conceptos básicos de las ciencias sociales y las representaciones socialmente construidas. Esto, sumado a la capacidad de imaginar, crear y recrear los fenómenos sociales, son aspectos necesarios para tener aulas más dinámicas y productivas. El uso pertinente del libro y de la cámara fotográfica favorece la capacidad de crear y articular con los procesos sociales.

La pertinencia de la literatura y de la imagen en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, especialmente de la geografía, se evidencia en los estudiantes de Educación Básica Secundaria en el desarrollo de diferentes habilidades espaciales, temporales y sociales de forma relacional; y en los futuros profesores, en el enriquecimiento de sus capacidades en didáctica y métodos de enseñanza. Lo anterior se ve reflejado en clases más propositivas y motivantes.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (2007). *La fotografía en el conocimiento del medio geográfico*. Madrid: Editorial CCS.

Álvarez M. et al. (1999). Cómo se documenta el escritor. *Cuadernos de documentación multimedia, 8*. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/anexo/docescri.html.

Castro, D. y Miranda, O. (2006). *Ciencias Sociales y Literatura Latinoamericana: Del rigor científico que aprendimos a una teoría de las emociones.* Santiago de Chile: Facso, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/25/castro.ht.

Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía, 1*(2), 50-150.

Cely, A. y Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura, una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá DC: Colección Perspectivas didácticas, Universidad Pedagógica Nacional.

García-Canclini, N. (2010). *Imaginarios Urbanos.* Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Freund, G. (1993). *La Fotografía como documento social.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Hiernaux, D. y Lindón, A. (2012). Renovadas intersecciones: las espacialidades y los imaginários. En A. Lindón y D. Hiernaux (Dirs.), *Geografías de lo imaginario* (pp. 9-28). Barcelona: Antropos.

Lefebvre, H. (2013). *La construcción del espacio*. Madrid: Capital Swing.

Lynch, K. (2000). *La imagen de la ciudad.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Marzal, J. (2010). *Cómo se lee una fotografía, interpretación de la mirada.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Mondada, L. (2006). Espacio y Lenguaje. En D. Hiernaux y A. Lindón (Dirs.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 433-459). Barcelona: Anthropos.

Silva, A. (2009). *Proyecto: Imaginarios Urbanos.* Bogotá DC: Universidad Nacional de Colombia.

Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de conciencia histórica.* México DF: Ipecal.

EVIDENCIAS DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA TEMPORAL EN LAS PLANIFICACIONES DE PROFESORES DE SECUNDARIA DE CHILE

Daniela Cartes Pinto

dcartespinto@gmail.com

Carolina Chávez Preisler

carolinachavezpreisler@yahoo.es

Belén Meneses Varas

profesora.belen.meneses@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

El presente artículo es un estudio que aborda la manera en la que el profesorado de secundaria en Chile incorpora elementos de la conciencia histórica temporal al diseñar sus planificaciones de aula. Si bien el diseño de clases no evidencia todo lo que efectivamente el profesorado hace en sus prácticas de aula, analizar sus contenidos conceptuales nos entrega información valiosa sobre la manera en la que se posiciona ante un determinado discurso histórico, cómo abordan las diferentes dimensiones temporales y favorecen el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica del alumnado.

La conciencia histórico-temporal es un elemento común de los temas de investigación de las autoras de este artículo, consensuado en la línea de investigación de pensamiento histórico y tiempo histórico en función de la enseñanza.

La conciencia histórico-temporal se entiende desde el modelo de Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010) como un elemento superior del pensamiento histórico. Incluye aspectos relacionados con la gestión del tiempo a través de los diferentes ordenadores temporales que permiten que los y las estudiantes puedan relacionar el pasado en el presente y realicen prospecciones para la construcción de un futuro mejor (Santisteban, 2010). Su desarrollo en el aprendizaje escolar es considerado fundamental de la educación para la ciudadanía democrática.

La investigación que presentamos es un estudio de caso que analiza de manera cualitativa ocho planificaciones del profesorado de secundaria en Chile sobre la unidad de Dictadura Militar (1973-1989). Elegimos esta temática debido a que propicia la relación pasado, presente y futuro. Aborda contenidos controversiales como la violación a los derechos humanos, interrupción a la democracia y la instauración de un sistema económico neoliberal que repercute directamente en la actual sociedad chilena. Estas temáticas sensibles siguen siendo cuestionadas en el debate público a partir del eslogan "Nunca Más" y reflejan una importante prospección futura.

El artículo está organizado en los siguientes apartados: metodología y diseño de investigación; referencias teóricas; análisis de resultados y conclusiones.

2. Metodología y diseño de la investigación

El estudio parte de las siguientes interrogantes: ¿Qué elementos de la conciencia histórico-temporal enfatizan los profesores de secundaria a la hora de planificar la enseñanza? y ¿cómo los profesores de secundaria estructuran el desarrollo de la conciencia histórica temporal a partir de temas socialmente relevantes?

El objetivo general de la investigación es analizar los elementos de la conciencia histórica presentes en las planificaciones de Dictadura Militar de profesores en ejercicio en Chile. La metodología es de carácter cualitativo-descriptiva y busca explicar las características más importantes de la conciencia histórico-temporal en las planificaciones para aproximarnos al comportamiento del fenómeno de estudio.

El tratamiento de la información se procesó por medio del análisis de contenido latente señalado por Van der Maren (1995), entendido como aquellos aspectos conceptuales emergentes y otros aspectos del mensaje no literal, a partir del cual se levantaron categorías que se relacionaban con las propuestas de autores como Torres (2001), Pagès (2009) y Santisteban (2010). La presentación de los resultados de investigación se expone de forma cualitativa y cuantitativa.

Los participantes del estudio corresponden a ocho planificaciones correspondientes al nivel de 3º Medio (15 y 16 años). La elección de los participantes fue de carácter intencional ya que responden a las posibilidades de acceso de las investigadoras.

3. Referencias teóricas

3.1. Sobre el desarrollo del pensamiento histórico

La presente investigación aborda la conciencia histórica temporal, como elemento constituyente del pensamiento histórico. La noción de pensamiento histórico se ha desarrollado desde diferentes perspectivas, originariamente desde la historiografía, posteriormente desde la psicología y más recientemente desde la didáctica de las ciencias sociales.

Nos situamos desde el modelo de pensamiento histórico propuesto por Santisteban et al. (2010) basado en cuatro aspectos fundamentales: conciencia histórica-temporal, representación, empatía e interpretación histórica. Entendiendo la conciencia histórica- temporal como la forma de pensar el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad que relacione el pasado con el presente y se dirija al futuro.

3.2. Sobre el tiempo histórico

La comprensión del tiempo histórico es fundamental para entender los fenómenos históricos, contemporáneos y futuros que viven las personas y las sociedades. Cartes (2016) propone que la comprensión del tiempo histórico "requiere de ciertas nociones temporales que están íntimamente relacionadas con los procesos psicológicos, así las nociones históricas se construyen sobre las nociones temporales sociales y estas sobre las personales." (p. 12).

El tiempo histórico es una poderosa herramienta para comprender los fenómenos de la realidad social, la cual involucra diversas categorías que explican un sistema complejo de relaciones. En la estructura del tiempo histórico se observan una serie de operadores temporales que ayudan a comprender las relaciones internas que se dan entre el tiempo y los tiempos. Torres (2001) nos presenta una clasificación de elementos que componen el tiempo histórico de los cuales se han considerado: cambio y continuidad (permanencias), simultaneidad, datación y cronología. Todos estos aspectos subyacen al tiempo histórico y permiten explicar las dinámicas históricas y temporales con que las personas organizan los eventos personales, sociales e históricos.

3.3. Sobre la conciencia histórica temporal

La cultura ha fundamentado su actuar para que las personas puedan vivir en sociedad. Esta actuación requiere siempre de un sentido que según Rüsen (1994) "(...) presupone una serie de significación de los hechos y de las situaciones que se afrontan y de la voluntad que motiva la actuación como propósito, finalidad o intención" (p. 5). Así, lo significativo de la conciencia histórica es que permite comprendernos como sujetos históricos capaces de reflexionar temporalmente.

Exteriorizar la conciencia histórica según Rüsen (como se citó en González, 2006) es expresar una estructura de pensamiento que se evidencia en el relato o narrativa, dando sentido a las relaciones históricas y temporales (relación pasado/presente/futuro), sentando los cimientos de una forma de saber y entenderse a sí mismo y a su entorno. Las personas tienen una construcción de la temporalidad según su experiencia y cultura. Dentro de la experiencia cultural aprendemos a comprender el tiempo y a darle un sentido a los acontecimientos, cambios y continuidades. Según Pagès (2009):

> Comprendre el temps és haver desenvolupat la consciencia histórica, és a dir, haver desenvolupat la capacitat de pensar la historia, de pensar el present i el futur en funció de la historia i sentir-se dins del temps i de la historia, pensar-se en la historia (p. 2).

Manejar las estructuras temporales demanda el desarrollo de una conciencia histórica temporal en palabras de Tutiaux-Guillon y Mousseau (como se citó en Pagès, 2003) la cual se define como "la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia" (p. 13).

Los aportes de Rüsen en el ámbito de la conciencia histórica (como se citó en González, 2006) han contribuido a delimitar la categoría permitiendo una comprensión teórica y empírica para acercarse a su significado. La conciencia histórica se entiende como:

> factores que dan sentido a aquel contenido histórico asimilado, aprendido y aplicado a la vida diaria. Desde este punto de vista, la conciencia histórica incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) por la que el tiempo experimentado en forma de memoria es usado como medio de orientación en la vida diaria (p. 24).

¿Cómo se forma la conciencia histórico-temporal? La conciencia histórico- temporal se compone por tres elementos que se interrelacionan en la temporalidad: pasado, presente y futuro. El concepto no solo hace referencia al pasado o a los recuerdos, más bien exige el aprendizaje del pasado para la construcción del futuro. En esta línea Hawking (citado por Santisteban, 2010) explica que

> el pasado sería el espacio donde están los granos de arena que ya han caído, el futuro es el espacio donde están los que esperan caer y, por último, el presente sería la pequeña abertura que regula el paso del pasado al futuro (p. 43).

Rüsen (1994) plantea que la memoria histórica permite al sujeto "(…) una orientación temporal a su praxis vital, en cuanto le ofrece una direccionalidad para la actuación y una autocomprensión de sí mismo" (p. 12). Así, la conciencia histórico- temporal será el eje orientador que marca la comprensión del cambio de la cultura, y se transforma en el núcleo central de la comprensión del tiempo histórico.

Según Gómez (2011), un ser humano es consciente en la medida que "asume reflexivamente tanto los recuerdos y la memoria como las expectativas y las incertidumbres de un mundo en cambio, (…) a la vez que vive cotidianamente el tiempo del calendario" (p. 38). Estos se relacionan con la necesidad de externalizar la conciencia histórica, lo cual conlleva utilizar un lenguaje temporal que implica decodificar y relacionar los diferentes ritmos temporales para dar sentido a las acciones de los seres humanos: tiempo personal, corta duración; tiempo social, mediana duración; y tiempo histórico, larga duración.

A modo de síntesis, la conciencia histórica es la orientación temporal en la vida de las personas, la creación de una identidad histórica y la percepción del futuro que proyectan los hombres y las mujeres. Siguiendo a Pagès (2003), el profesorado tiene la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a interpretar el pasado para otorgarle un significado al conocimiento histórico y que sea útil para su desarrollo personal y social.

4. Resultados

Para abordar el objetivo de la presente investigación y dar respuesta a la pregunta planteada, hemos analizado ocho planificaciones de docentes de secundaria. Para efectuar el análisis de la información se construyó una matriz categorial donde identificamos diferentes componentes de la conciencia histórica temporal basándonos en el aporte de diferentes autores que se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1. Componentes de la conciencia histórica temporal

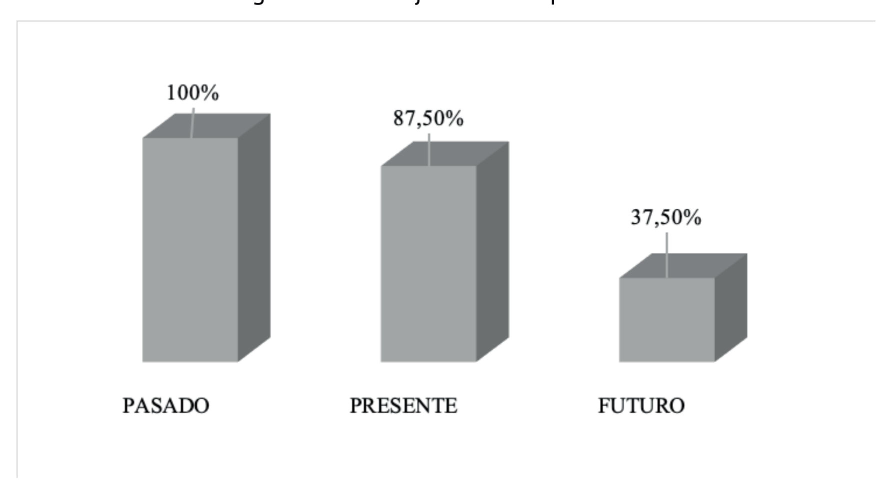
Categoría	Descriptor
Temporalidad Humana.	Se considera como temporalidad humana las tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Plá y Pagès (2014) y Santisteban (2010) consideran que los seres humanos establecemos relaciones temporales, pasado, presente y futuro, lo cual nos permite tener conciencia de la temporalidad.
Memoria Histórica	Para Santisteban et al. (2010), Pagès (2008) y Rüsen (2001), la memoria es un procedimiento pre-racional de representación del pasado que busca construir o conservar el pasado en el presente a través del recuerdo, el olvido y el silencio. Desde la perspectiva crítica, la memoria del pasado debe estar volcada hacia el futuro en un sentido práctico para la vida (Rüsen 2001; 2007). Este aspecto es fundamental para formar conciencia histórica basados en la temporalidad pasada, presente y futura (Santisteban y Anguera, 2014).

Cambio y Continuidad	Domínguez (2015) establece que "el tiempo no es una realidad material, pues sólo se percibe indirectamente por la sucesión de ciertos hechos o cambios" (pp. 172-173). El cambio se define por intervalos que pueden estar dados por secuencias temporales (datación y cronología) y períodos, y se relaciona con los diferentes operadores temporales como la continuidad y la permanencia.
Datación y Cronología	La datación y la cronología determinan el orden de los sucesos y la manera de computar los tiempos. En su aspecto factual, sirve para establecer el marco especializado de procesos temporales. Su aportación esencial es la datación, la ubicación de los sucesos y procesos en un espacio temporalmente definido y aceptado previamente (Torres, 2001, pp. 54-55).
Simultaneidad	La simultaneidad la entendemos a partir de los aportes de Torres (2001) como "algo ocurre en el mismo punto de datación o durante el mismo período temporal" (p. 61).
Causa y Consecuencia	Las causas consisten en dar cuenta de las diferentes razones que provocan un proceso o acontecimiento y las consecuencias, las repercusiones de los hechos o procesos en diferentes escalas.

4.1. Temporalidad humana: pasado, presente y futuro

Los resultados obtenidos evidencian que la mayor parte del profesorado tiende a una perspectiva pasadista en el diseño de enseñanza del período de dictadura militar, con un 87,5% de la muestra. A la hora de detallar los componentes temporales, obtenemos que el 100% de ellos considera el pasado, un 75% el presente y solo un 25% el futuro, como se expresa en la Figura 1.

Figura 1. Abordaje de la temporalidad.



Primero, el tratamiento del pasado se desarrolla a partir de tres categorías posibles de entender, y se evidencia en la Tabla 2.

Tabla 2. Tratamiento del pasado

Tratamiento del pasado	%	Descripción de la categoría
Hechos/ acontecimientos	62,5%	Descripción secuencial de hechos y acontecimientos que constituyen un periodo histórico.
Hechos/ acontecimientos/ análisis de fuentes	25%	Descripción secuencial de hechos y acontecimientos que constituyen un periodo histórico, incorporando actividades de análisis de fuentes históricas.
Hechos/ acontecimientos/ caracterización de periodo	12,5%	Descripción secuencial de hechos y acontecimientos que constituyen un periodo histórico, desarrollando una caracterización del periodo desde la dimensión política, económica, social y/o cultural.

Segundo, respecto al tratamiento del presente, hemos reconocido dos categorías posibles de entender en la Tabla 3.

Tabla 3. Tratamiento del presente

Tratamiento del presente	%	Descripción de la categoría
Implícito	50 %	Menciona el presente a partir de la actualidad y temas como democracia, DDHH, sistema económico neoliberal y Constitución política de 1980. No se evidencia una intencionalidad de problematizar el presente. No se vincula con el proceso histórico en función pasado-presente.
Encausado	25 %	Considera el pasado para dar explicación al presente, estableciendo relaciones entre ambas dimensiones de la temporalidad humana.

Para ejemplificar el tratamiento implícito del presente, consideramos un extracto de la planificación de PL1, quien hace referencias al presente al plantear la siguiente pregunta: "¿Por qué es importante resguardar la convivencia democrática, el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos?." Esta reflexión no hace alusión explícita al presente ni tiene como finalidad hacer relaciones temporales.

En un nivel de mayor complejidad se aprecia el tratamiento del presente de manera encausada. El profesor PL3 plantea realizar estrategias de reflexión y debate en torno a temas de actualidad señalando que "se llevará a cabo una discusión socializada en torno a las reformas económicas de la dictadura y su proyección a la actualidad, pasando por distintos elementos como, educación, salud y previsión".

Tercero, respecto a la dimensión futuro, hemos identificado solo una categoría posible de constatar en la Tabla 4.

Tabla 4. Tratamiento del futuro

Tratamiento del futuro	**%**	**Descripción de la categoría**
Declarativa	25%	Considera la declaración del futuro solo como un enunciado de su discurso, asociándolo al cambio o a una acción ejemplificadora. No genera propuestas didácticas para que el estudiante realice una coordinación temporal que articule pasado, presente y futuro.

A modo de ejemplo, PL3 genera instancias de reflexión para que el estudiante proponga posibles cambios respecto al sistema político actual. En el caso de PL4 la visión futura se evidencia en una actividad de cierre de clase donde el profesor invita a reflexionar y debatir sobre el impacto del Golpe de Estado para las generaciones futuras en función del cuidado de la democracia.

Finalmente, consideramos la memoria histórica como una categoría que articula la relación temporal pasado, presente y futuro, debido a que es una acción presente que genera representación del pasado y permite proyecciones futuras (Santisteban, 2010). Para el tratamiento del pasado un 87,5% de los docentes recurrió a la memoria histórica a través de diferentes estrategias, tratamiento y finalidades didácticas. Las estrategias más utilizadas se representan en la Figura 2.

Figura 2. Estrategias para trabajar la memoria.

Fotografía 5
Cine y documentales 5
Música 1
Estadística 1
Fuentes orales 2
No aplica 1

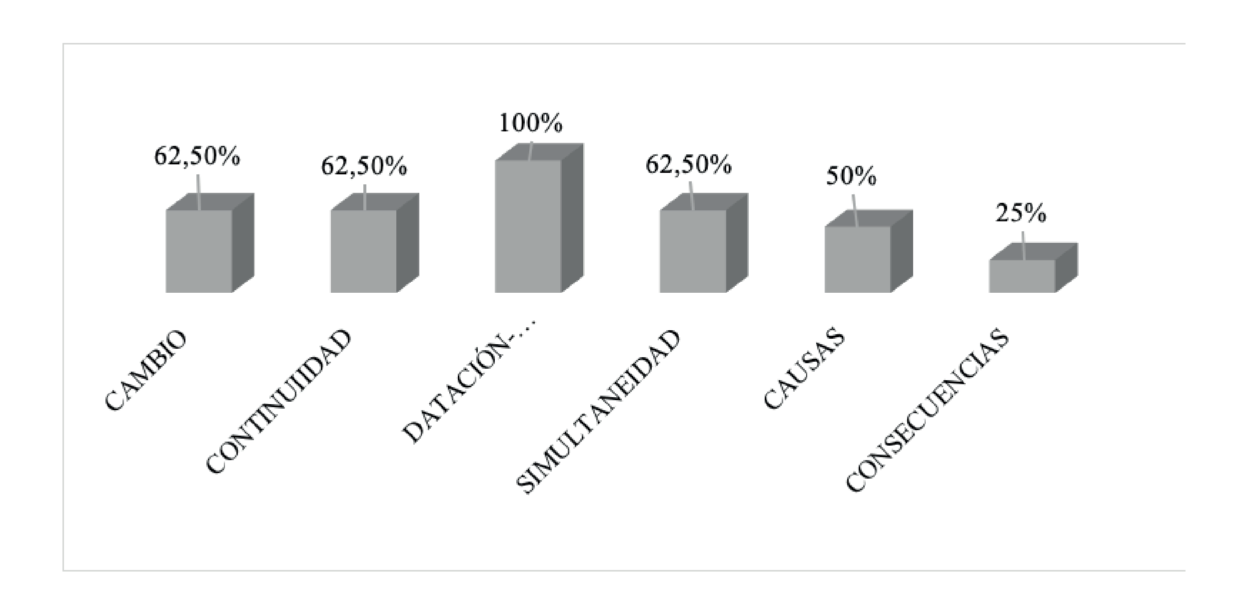
En cuanto al tratamiento de la memoria, se desarrolla principalmente a través de pregunta de inicio o de motivación. En menor medida utilizaron la observación de documentales (testimonios orales) y lectura de testimonios realizados por el docente. Sólo un profesor señala la actividad de que el alumnado realice entrevistas a sus familiares.

La mayor parte del profesorado utiliza la memoria con el objetivo de que los estudiantes verbalicen los recuerdos familiares sobre el periodo y así conectar el conocimiento a las vivencias cercanas. Otros pretendieron que los estudiantes expresaran ideas, opiniones y significados de los

hechos históricos, es decir, sus representaciones sociales. Solo un profesor utilizó la memoria para contrastar visiones diversas sobre el periodo.

4.2. Operadores temporales

Al identificar la ausencia o presencia de los operadores temporales, se han obtenido los siguientes resultados evidenciados en la Figura 3.



El operador temporal predominante es la datación y cronología, siendo posible identificar la presencia de fechas claves como las elecciones de Salvador Allende de 1970, 11 de septiembre de 1973, Constitución de 1980 y plebiscito de 1989. Aparecen también mencionados décadas y siglos.

El segundo grupo de operadores temporales con mayor presencia son cambio, continuidad y simultaneidad. El cambio se trabaja principalmente en función al quiebre de la democracia e instauración de un sistema económico neoliberal. La continuidad se menciona en función de permanencia de la constitución de 1980 y del sistema económico. La simultaneidad se ve reflejada en la relación con la Guerra Fría.

Por último, los operadores temporales menos presentes fueron *causas* y *consecuencias*. Las causas mencionadas no son detalladas y se generalizan en función del ámbito político. Las consecuencias solo están presentes en una planificación para explicar que el Golpe de Estado es una consecuencia de acontecimientos ocurridos en un periodo anterior.

5. Conclusiones

El presente estudio se planteó como objetivo analizar elementos de la conciencia histórica temporal en ocho planificaciones de profesores de educación secundaria que tratan sobre la dictadura militar en Chile. Los resultados nos permitieron dar cuenta de la presencia o ausencia de las tres dimensiones de la temporalidad humana (presente- pasado-futuro) y cómo en ella se articulan diferentes operadores temporales.

Cabe indicar que los datos analizados, si bien no permiten ningún tipo de generalización dado que se trata de un estudio descriptivo, ponen de relieve que la conciencia histórica temporal está centrada en el pasado y con un énfasis cronológico, ya que ambas categorías de análisis son desarrolladas por un 100% de los docentes. En el tratamiento del pasado predomina la descripción de hechos y acontecimientos (62,5%). Si bien un 75% considera el presente en sus diseños de enseñanza, un 50% de ellos lo hace de manera superficial sin profundizar y establecer conexiones. El futuro es la dimensión temporal menos desarrollada (25%) y sólo se incorpora de manera declarativa.

En cuanto a los operadores temporales, hubo un predominio de la datación y la cronología donde los hitos relevantes son de carácter político. Cambio, continuidad y simultaneidad son incorporados más concurrentemente que causalidad y consecuencia. No se observa una coordinación temporal cualitativa entre los diferentes operadores temporales.

La perspectiva pasada, la relevancia de la datación, cronología y hechos políticos nos permiten concluir que el profesorado reproduce mayoritariamente una visión tradicionalista de la historia y no desarrolla plenamente una conciencia histórica temporal. La memoria se instrumentaliza para extraer información y sensibilizar a los estudiantes de los hechos políticos, pero no se trabaja de manera sistemática y en profundidad. Lo anterior no da cabida a la reflexión crítica e interpretativa de las fuentes y tampoco proyecta una memoria hacia el futuro.

Referencias bibliográficas

Cartes, D. (2016). *La enseñanza de la periodización en la formación inicial docente en la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile* (tesis maestría). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Gómez, A. (2011). ¿Qué hora es? A propósito de la pertinencia de hablar del tiempo histórico. *Azafea, 13*, 27-39.

González, P. (2006). Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 5,* 21-30.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, 1*, 11-42.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 55*, 43-53.

Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar, 332*, 2-9.

Plá, S. y Pagés, J. (Coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México: Editorial Bonilla Arteagas.

Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En K. Füssmann, H. T. Grütter y J. Rüsen, *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Berlín: Böhlau Verlag Köln Weimar Wien.

Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks. Vancouver: University of British Columbia.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajan (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship* (pp. 13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent: Trentham Books.

Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, 10*, 34-56.

Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados, 8-19*, 249-267.

Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Van Der Maren, J. M. (1995). *Méthodes des recherche por l'education*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE CIÊNCIAS SOCIAIS)

Ana Isabel Moreira

ana_m0reira@hotmail.com

Universidade do Porto – CITCEM, Portugal

Pedro Duarte[8]

pedropereira@ese.ipp.pt

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal

Luís Alberto Alves

laalves@letras.up.pt

Universidade do Porto – CITCEM, Portugal

8 O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

1. Introdução

A consciência histórica -informação progressivamente interiorizada, que se torna parte da ferramenta mental e é utilizada como orientação no quotidiano- (Lee, 2003) contribui para o entendimento de um contexto humano mais amplo do que a vida individual e da existência de instrumentos conceptuais para se refletir sobre a influência pessoal no desenvolvimento dos acontecimentos que, no seu tempo, fazem a história.

Esta é a temática genérica subjacente ao artigo que a seguir se apresenta, e cujas questões iniciais se podem definir como: *que tipo de consciência histórica perfilham futuros professores de Ciências Sociais? De que modo a formação inicial vivenciada contribui para o desenvolvimento da mesma? Ou como poderá, em simultâneo, favorecer o seu necessário aprimoramento?*

Depois de um enquadramento conceptual nas próximas linhas exposto, apresentar-se-ão as opções metodológicas subjacentes à pesquisa, os resultados decorrentes da aplicação das mesmas e, por fim, algumas considerações que se tentam capazes de responder àquelas anteriores questões.

2. Ponto de partida: consciência histórica e formação profissional

A consciência histórica detém, eventualmente, uma *função prática* de conferir identidade aos sujeitos e de fornecer à realidade em que vivem uma conceção do *curso do tempo*, para orientação nos assuntos mundanos da vida diária (Rüsen, 2005). Desta forma, a história pode ser entendida como um nexo significativo entre passado, presente e futuro e não como apenas algo que foi.

Relaciona-se, ainda, com a compreensão dos contextos sociais, culturais, intelectuais e emocionais que moldaram a vida e ações no passado e o reconhecimento de que, ao longo de tempo, ganham protagonismo diferentes atores e distintos pontos de vista (Rüsen, 2010), o que se associa à dimensão valorativa da história, ou seja, aos julgamentos éticos concretizados sobre as ações, acontecidas numa realidade distinta, mas que nos permitem atuar no presente. Ainda assim, a mesma permite entender as limitações das *lições do passado*, identificando injustiças e sacrifícios, mas enquanto atuações ocorridas num determinado contexto histórico no qual não é possível impor as normas do presente (Seixas e Morton, 2013).

Nas palavras de Barca (2007), uma consciência histórica francamente desenvolvida

> implica dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir? intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (p. 117).

Como tal, uma reflexão atenta sobre o significado dos saberes de e sobre história, as especificidades do seu ensino e aprendizagem, por exemplo pelos processos cognitivos intervenientes na formação da consciência histórica, não pode ser desvalorizada (Barca e Schmidt, 2013). Nomeadamente, no âmbito da formação inicial de docentes da disciplina de história.

É de importância premente privilegiar essa formação docente que se aproxime do real exercício profissional (Nóvoa, 2009), num tempo presente e num espaço multicultural (Muñoz, 2013), e que não se esgote em frases feitas, ideias ultrapassadas ou intenções desajustadas face a uma realidade que vai avançando. No âmbito da Didática das Ciências Sociais, então, aquele que é mais do que um aprendiz de feiticeiro (Alves, 2001) deverá experienciar a pesquisa histórica, familiarizando-se com os conceitos associados ao saber científico, e conhecer a mais recente investigação sobre o pensamento histórico, identificando atualizados referentes alusivos ao ensino da disciplina (Barca, 2007).

Advoga-se, assim, uma formação profissional que estimule as práticas reflexivas dos professores, enquanto elemento relevante para a sua intervenção ativa na definição de propósitos e finalidades do trabalho desenvolvido (Zeichner, 2008). Para que aqueles, mais do que técnicos especializados na burocracia escolar e que (só) cumprem as prescrições de um currículo por outros definido, possam afirmar-se como intelectuais públicos que aglutinam, na sua atuação, pesquisa e criticidade (Giroux, 2011), aquando, neste caso, da formação de cidadãos também eles questionadores da sociedade onde se integram.

Segundo autores vários (Alves, 2001; Barton e Levstik, 2004; Avery, 2010), o ensino da didática, no que concerne às Ciências Sociais, precisa de considerar um futuro professor, por exemplo de história, dotado de conhecimentos epistemologicamente ponderados sobre a área científica, de saberes sofisticados sobre as práticas de ensino ou de cogitações criativas inerentes aos sentidos educacionais da aprendizagem histórica contemporânea. Para que, posteriormente, se assuma uma real responsabilidade profissional, que não ignora a dimensão ideológica dos processos educativos, muitas vezes sob a forma de dogmatismos, revisionismos e distorções.

Em forma de síntese, a formação inicial poderá, desde logo, potenciar um reconhecimento dos professores como profissionais mais protagonistas e zelosos do saber e menos executantes (Duarte, 2016), porventura de acordo com uma outra perspetiva da profissão docente, que não aquela que é disciplinar e tecnicista.

3. Opções metodológicas

A interpretação da consciência histórica evidenciada por futuros docentes de história, subjacente à intenção de, depois, se refletir e propor linhas de ação na formação inicial de professores, no âmbito da didática das Ciências Sociais, aconteceu a partir das suas redações sob a forma de narrativas históricas.

Os 53 estudantes a frequentarem dois mestrados profissionalizantes, de duas instituições de Ensino Superior públicas no norte de Portugal, escreveram sobre a história do país onde vivem, selecionando os factos, personalidades, circunstâncias que consideraram mais relevantes. Fizeram-no voluntariamente, durante meia hora, sem preparação para a tarefa ou recurso a qualquer fonte informativa e a partir da seguinte questão:

Imagine que a Ilca, uma futura professora de história húngara, vem a Portugal e se cruza consigo. Tem, por isso, a oportunidade de a conhecer e de lhe falar um pouco sobre o seu país. O que decide contar-lhe?

Com base numa análise textual sistemática, e no contraste com estudos vários sobre narrativas e pensamento histórico (Barca, 2015; Seixas e Morton, 2013), os textos produzidos foram classificados em níveis progressivos da compreensão histórica elaborada.

Consideraram-se, então, as categorias de Rüsen (2010) sobre consciência e competência narrativa, bem como a dimensão ética do pensamento histórico que Seixas e Morton (2013) propõem. Identificaram-se quatro distintos níveis de análise (Figura 1):

Figura 1. Níveis de análise de compreensão histórica

Nível 1
- Apresenta uma visão heroica e mítica dos acontecimentos e personalidades do passado nacional.
- Evidencia uma perspetiva de continuidade do passado no presente.

Nível 2
- Considera os acontecimentos e as personalidades do passado como modelos de valores e condutas para o presente.

Nível 3
- Analisa criticamente acontecimentos e feitos do passado que são encarados como crimes ou injustiças.
- Contrasta valores e motivações do passado e do presente.

Nível 4
- Concretiza juízos éticos sobre os acontecimentos do passado.
- Aceita as diferenças inerentes a cada contexto histórico e as limitações das "lições" do passado para o presente.

As narrativas elaboradas permitiram que se constatasse como são entendidas as dimensões várias que enformaram as ações ou ideais dos protagonistas da história ao longo do tempo, enquanto manifesto testemunho de uma consciência que é tradicional, exemplar, crítica ou genealógica, de acordo com as tipologias do supracitado autor alemão.

A interpretação dos textos dos futuros docentes contemplou uma outra dimensão aí eventualmente plasmada: o facto de poderem ser ferramentas culturais que, pela lógica da sua trama textual, não raras vezes contribuem para reforçar identidades nacionais fechadas e se caracterizam pela dicotomia entre 'nós' e os 'outros', pela especificidade ideológica que, às vezes de modo inconsciente, molda a construção de tais discursos (Carretero, 2017).

4. Futuros professores de história: que consciência histórica?

De modo similar ao acontecido com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Moreira, 2018), a maioria destes estudantes do Ensino Superior perfilhou uma visão heroica e mítica de um passado que, desta forma, permite o sublinhado das raízes de outrora e, até, a construção da identidade presente. Pelas palavras de um dos inquiridos: "*uma identidade guerreira desde a sua fundação, em 1143*" (A1), mas que, para outro, terá sido ainda antes "*uma identidade diferente*" (A2). Isto porque, se para os alunos mais novos, de 10 ou 11 anos, o início é exatamente naquela data, para alguns dos mais velhos, civilizações outras (romanos, muçulmanos, bárbaros, ...) foram passando pelo território que hoje enforma o país e aí deixaram as suas influências.

Todavia, o mesmo olhar mais tradicional conduziu à inevitável valorização daqueles tidos como os principais acontecimentos e personalidades da história de Portugal, mas sem um subjacente posicionamento ético-crítico face aos mesmos. Tomem-se os seguintes excertos como exemplo:

> *Portugal, enquanto país independente, nasce da vontade do seu primeiro rei, D. Afonso Henriques, que desejou e concretizou a separação do jugo castelhano*. (A3)

> *Até aos dias de hoje, considerado o pai de todos os portugueses, a causa de termos um território a que podemos chamar nosso*. (A4)

Para um número significativamente inferior de inquiridos, com narrativas incluídas no nível 2, alguns valores, princípios ou costumes das épocas pretéritas foram contados, quase em forma de admiração, ou entenderam-se as personalidades históricas e os eventos acontecidos como exemplos válidos para orientar as atuações no presente. De facto, os portugueses podem caracterizar-se como "*um povo corajoso e destemido*" (A5) ou como "*guerreiros e vitoriosos*", porque "*é exatamente isso que somos"* (A6).

As pretensas intenções que sustentaram as ações decorridas escreveram-se como um exemplo permitido pela história e que pode orientar o sujeito do presente na decisão de uma conduta a reproduzir. Seja a *capacidade superadora de Portugal e dos portugueses* nos períodos de crise económica, o facto de nunca ter deixado *de ser o reino português*, mesmo sob domínio espanhol, francês ou britânico ou o pioneirismo associado à expansão marítima, essencial pois *fomos nós que descobrimos meio mundo*. E em relação a este último facto, leia-se o excerto abaixo:

> *A portugalidade escorreu mundo fora graças à grande epopeia dos Descobrimentos, que eternizou o povo português como o grande herói dos mares. (...) Foi, aliás, pioneiro no processo de globalização, contribuindo para o contacto entre povos, culturas e costumes tão diferentes entre si* (A7).

Se para alguns parece não haver elementos negativos a incluir na história de Portugal que se conta, para outros, ainda que num número ligeiramente superior ao do nível de análise anterior, é possível uma contraposição face ao ocorrido no passado e uma crítica evidente perante modelos

de pensamento e de ação protagonizados (nível 3). Assim, para alguns dos participantes, *nem tudo foram maravilhas*. E no que diz respeito àquele período antes aludido, apelidado de *achamentos, descobrimentos ou conquistas*, o exemplo a seguir transcrito evidencia esse olhar de negação relativamente a aspetos considerados criminosos e injustos:

> *(...) fomos dos países que mais exploraram o mercado dos escravos, que incentivamos o racismo, ainda antes do termo existir (...), e não fomos dos países mais solidários* (A8).

De facto, não foram branqueadas, ou omitidas, em todos os relatos as *barbaridades* e *atrocidades* que se cometeram aquando da presença portuguesa, a partir do século XV, em diferentes espaços do mundo, nomeadamente a subjugação, tantas vezes violenta, das populações locais, o desenvolvimento da escravatura ou o desrespeito pela diferença. Também no que concerne à época do Estado Novo, se exemplos se recolheram que sublinharam a estabilidade económico-financeira alcançada ou o facto benéfico de Portugal não ter intervindo no segundo conflito mundial, outros não deixaram de criticar a dimensão intrínseca a um regime ditatorial: as restrições às liberdades individuais, o enquadramento das massas ou o analfabetismo. O próximo excerto é desse posicionamento exemplo, antecipando já o acontecimento histórico subsequente:

> [Durante a ditadura] *Portugal vive uma situação de supressão, na qual a vida era regulada pelo Estado e os seus organismos de opressão. Em 25 de abril de 1974 (...) dá-se o término do Estado Novo. Foi uma revolução organizada por capitães [cansados] de políticas injustas e da guerra colonial* (A9).

A revolução supracitada é marco inequívoco da história de Portugal, presente nas diferentes narrativas, exemplo dos brandos costumes portugueses, portanto da transição pacífica para um regime democrático. Para um dos inquiridos, "*democracia, essa, que ainda hoje é possível*" (A10).

Ao contrário do que seria desejável, não se recolheu qualquer narrativa que fosse exemplo notado dos traços do nível 4. Parece não ser relevante, até para futuros professores, compreender o passado como uma genealogia do presente. Continua, para além da escolaridade básica, a ser viável lerem-se exemplos de um olhar enviesado relativamente aos factos históricos, quase como uma inevitável análise otimista dos tempos vividos, muitas vezes caracterizada pela crítica ausente, pela simplificação do ocorrido ou pelo silêncio que esconde.

Também em cerca de metade destas narrativas, tal como o constatado noutro estudo (Moreira, 2018), o carácter histórico dos processos passados perdeu representatividade e o tempo presente surge como igual ao de outrora, explicitando-se uma identidade nacional atemporal. A utilização da primeira pessoa do plural *nós*, naqueles textos escritos, denotou essa explícita identificação dos participantes com as personalidades históricas de ontem, de forma romântica e essencialista.

Efetivamente, a nação e os cidadãos são algo sempre presente, o imaginário cultural vai reforçando essa identificação nacional banalizada e, como tal, a voz coletiva emerge. E, se a reflexão sobre tal assunto não acontece de modo explícito, nomeadamente por quem se prepara para ser

professor de história, há um sentimento nacionalista que quase espontaneamente desperta e o acontecido ao longo de vários séculos legitima-se tautologicamente, enquanto direito essencialista intrínseco a uma comunidade.

5. Entre os resultados e o futuro da formação de professores (de Ciências Sociais)

Perante os resultados alcançados, talvez possamos equacionar a formação de professores (de Ciências Sociais) na direção daqueles que são, hoje, os princípios que subjazem a uma desejável educação em Ciências Socais.

Assim, a mesma poderá:

Veicular-se a uma compreensão de que a aprendizagem histórica ultrapassa conceitos próprios de uma certa gramática (da psicologia, da sociologia, ...), apenas factos ou dimensões distantes do mundo real. É, antes, uma aquisição competente de ferramentas promotoras da compreensão crítica do funcionamento do mundo. É ir muito mais além do *statu quo actual* (Carretero, 2017), sob a forma de competência cognitiva, de uma compreensão informada de um certo marco conceptual, sem que cada um deixe de ser um cidadão de uma nação.

Proporcionar uma aprendizagem significativa "sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva" (Saiz e Gómez, 2016, p. 177), permitindo que, mais tarde, se afirmem reais construtores de currículo e agentes sociais (Barca, 2015), profissionais da educação que não executam somente o definido previamente por outras entidades (Roldão, 2008). De outro modo, incentivar uma consciência inequívoca de que as diferentes opções curriculares cabem, em última instância, ao professor (Duarte, 2016), que deverá proporcionar momentos para a desconstrução e posterior reconstrução das representações dos estudantes, recorrendo a recursos vários e favorecendo a dissonância cognitiva.

Permitir que se imponham agentes responsáveis e questionadores dos cânones implantados, por exemplo reconhecendo a existência de um currículo tantas vezes oculto e francamente marcado por uma clara dimensão ideológica (Giroux, 2011). Porque a educação no âmbito das Ciências Sociais não pressupõe, à partida, que se doutrine alguém, que se criem bons patriotas, que somente se justifiquem ações do passado ou que se manipulem os indivíduos. Desde logo, entendendo os futuros docentes que há a multiperspetiva, a empatia, a provisoriedade das explicações, a dimensão ética, a significância que é variável (Barca, 2007; Seixas e Morton, 2013), ou seja, um saber que não é fechado, único, verdadeiro. Ou, ainda, que a visão oficial dos acontecimentos é uma, mas há também as variantes, pois o conhecimento científico, sem deixar de ser rigoroso, é antidogmático, provisório e discutível (Alves, 2016).

Por fim, privilegiar uma alfabetização assente no conhecimento de diferentes formas de vida, crenças, atitudes coletivas, em distintos períodos históricos e locais, porque "é ao nos compararmos

com eles que sentimos as nossas semelhanças ou diferenças e que conseguimos compreender melhor quem somos" (Brenifier e Després, 2007, p. 54), sem atitudes paternalistas depreciativas ou rejeições acríticas *a priori,* antes assumindo aquelas que são intelectual e socialmente tolerantes.

6. Considerações finais

Os textos redigidos pelos futuros professores denotaram como recorrentes as narrativas de nível 1, também enquanto exemplo do tipo de consciência histórica por si desenvolvida. A sua formação inicial parece, assim, pouco contribuir para uma consciência histórica cada vez mais aprimorada e para o entendimento das potencialidades da educação de cidadãos do século XXI.

Numa espécie de epítome, será pertinente aludir a uma formação em didática das Ciências Sociais que, na sua base, atende a um ensino daquelas últimas orientado para a vida e à sua aprendizagem como um desenvolvimento de capacidades (Rüsen, 2005; Seixas e Morton, 2013; López, Miralles, Prats e Gómez, 2017) que são mais do que só conhecimentos assimilados e que beneficiam uma intervenção refletida no mundo experienciado por cada indivíduo.

Referências bibliográficas

Alves, L. A. (2001). O Estado da História – o Ensino. *História – Revista da Faculdade de Letras, III, 2*, 23-31.

Alves, L. A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje, 5*(9), 9-30.

Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación del Profesorado. Em R. M. Ruiz, M. P. Gracia y P. Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».

Barca, I. (2007). Investigar em Educação Histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História, XXXIX*, 53-66.

Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria, 40*(3), 591-604.

Barca, I. & Schmidt, M.A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI, 31*(1), 25-46.

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brenifier, O. & Desprès, J. (2007). *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. Lisboa: Edicare.

Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511- 528). London: Palgrave Macmillan.

Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES], 2*(3), 405-429.

Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé. Em I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: Universidade do Minho.

López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (Dir.) & Gómez, C. (Coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Muñoz, F. (2013). A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. Em J. Gimeno (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 494-507). Porto Alegre: Penso.

Nóvoa, A (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.

Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.

Saiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo de la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 175-190.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade, 29*(103), 535-554.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Héctor López Bajo

hector.lopez@alumnos.uva.es

Rosendo Martínez-Rodríguez

rosendo.martines@uva.es

Universidad de Valladolid, España

1. Introducción

La investigación que se presenta en este trabajo se encuadra en el desarrollo de una tesis doctoral sobre la adquisición de competencias históricas en la educación permanente del alumnado adulto, a través de un diseño experimental y su consiguiente puesta en práctica y evaluación. Siendo este un ámbito, el de la educación de adultos, pocas veces trabajado desde el área de didáctica de las ciencias sociales y que suele olvidarse en los planes y programas de formación del profesorado.

Una de las problemáticas que suscitó la reflexión sobre la metodología a aplicar con alumnado adulto fue dar respuestas didácticas a la difícil convergencia entre las altas exigencias de contenidos curriculares y el desarrollo de competencias. El reto teórico y práctico fue diseñar una propuesta metodológica coherente que tuviera como objetivo un desarrollo competencial adaptado a las necesidades educativas de este alumnado, pero que también articulara la gran cantidad de contenidos que exige el currículo de la educación formal.

El segundo y capital objetivo que nos planteamos con esta propuesta metodológica es el desarrollo, y evaluación, de habilidades de pensamiento histórico, así como de actitudes de trabajo autónomo durante el aprendizaje. De manera que, en paralelo a la propuesta de innovación, se ha diseñado un modelo de evaluación a través de indicadores empíricos que permita comprobar la efectividad de la propuesta.

En el diseño de la propuesta metodológica nos hemos inspirado en las metodologías propias del trabajo del historiador, como una de las herramientas que desde fundamentos humanísticos, comunicativos y lógicos cumplen una función clave en la comprensión crítica de la realidad social desde el pensamiento histórico.

2. Marco teórico

2.1. La enseñanza-aprendizaje de competencias históricas en la educación de adultos

La propuesta de intervención metodológica que expondremos seguidamente pretende el desarrollo intelectual y competencial del estudiante a través del trabajo con la historia. Es decir, se entiende la enseñanza de la historia, no como enseñanza de un relato del pasado, sino considerando ésta como una disciplina que permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes útiles para el estudio del pasado, pero también para la comprensión de la realidad presente (Pagès y Santisteban, 2010). Por lo tanto, una enseñanza de la historia que, a través del desarrollo de competencias, sirva también a la formación de una ciudadanía responsable, crítica y democrática (Martínez-Rodríguez y Sánchez-Agustí, 2018; Rosa y Brescó, 2017).

Es bajo esta premisa que diversos autores vienen trabajando desde hace tiempo toda una construcción teórica sobre la enseñanza de la historia y las destrezas que se deberían poder alcanzar a través de ella, denominadas de forma genérica como *pensamiento histórico*. El desarrollo del

pensamiento histórico comprende el dominio de conocimientos conceptuales básicos o de primer orden, pero, fundamentalmente, se articula a través de una serie de habilidades y conceptos de segundo orden que conforman el trabajo de la historia (Carretero y López, 2009; Domínguez, 2015).

Para este trabajo nos han interesado principalmente aquellos conocimientos procedimentales o habilidades del pensamiento histórico que se refieren a prácticas propias de la metodología de la historia. En este sentido, las muchas y variadas formulaciones sobre el pensamiento histórico (entre otros, Domínguez, 2015; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Wineburg y Martin, 2004), suelen destacar la importancia del trabajo con fuentes. Es a través de ellas, de su comprensión, interpretación y utilización, que el historiador puede desarrollar destrezas fundamentales, como la contextualización, la causalidad o la percepción de cambios y continuidades.

Ante la finalidad de formar el pensamiento histórico y el desarrollo de competencias, las fuentes deben ser usadas como pruebas o evidencias a través de ejercicios prácticos que simulen el trabajo del historiador (Domínguez, 2015). Este tipo de trabajo no sólo sirve al desarrollo de competencias para el trabajo de la historia, sino que muchas de estas habilidades, dotadas de un adecuado sentido crítico y transversal, deberían también ser útiles al desarrollo de una ciudadanía democrática y activa (Sánchez-Agustí, 2011).

Esta perspectiva de la enseñanza de la historia, ha de ser entendida con especial interés en el contexto de la educación de adultos, donde los estudiantes aspiran a una formación integral que les permita desenvolverse de forma más inmediata y eficaz en su entorno socio-laboral.

2.2. Formación del profesorado y principios andragógicos para la educación de adultos

La educación de adultos no suele ser objeto de interés habitual en las investigaciones educativas actuales. Particularmente en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, es sabido que el interés se centra en la educación reglada de las etapas de infantil y primaria y, especialmente, de la educación secundaria (Felices, Martínez-Rodríguez y Martínez-Medina, 2018). Este vacío sin duda condiciona la formación del profesorado, que no suele recibir una formación específica sobre este nivel educativo y que, además, tampoco cuenta con publicaciones tan abundantes.

Hay que tener en cuenta que la formación de adultos surge a principios del siglo XX para atender las necesidades específicas del mercado laboral industrial, y no ha sido hasta épocas recientes cuando se le ha dado el sentido social que hoy otorgamos a la formación permanente (Jarvis, 2010). Este carácter instrumental a menudo sigue planeando sobre la formación de adultos en la actualidad, y quizá condiciona el bajo interés que a nivel académico se otorga a este ámbito educativo. Sin embargo, hoy la concepción de la educación permanente se centra en evitar la disfuncionalidad de las personas en sus ámbitos sociales y cotidianos a lo largo de toda su vida, y tiene un fuerte componente social que debiera hacernos reflexionar sobre su didáctica específica.

El problema parece estar en la falta de un carácter definido como campo de estudio y como

ámbito específico de formación del profesorado. Y es que, aunque a nivel internacional hace tiempo que se desarrollaron algunos programas específicos para la formación del profesorado de adultos (Jarvis y Chadwick, 1991), en España no ha habido un interés institucional en este sentido, y la formación del profesorado de adultos continúa englobada dentro de la formación del profesorado general y de secundaria, limitándose, en algunas comunidades autónomas, a ciertos cursos de carácter introductorio.

Esta situación nos ha animado a realizar la presente investigación centrada en el alumnado adulto, aplicando una metodología que, partiendo de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en otras etapas educativas, tenga en cuenta las necesidades y particularidades de este otro ámbito educativo. De ahí la importancia que, más allá del desarrollo competencial de la historia, otorgamos a las competencias actitudinales propias del alumnado adulto en el marco de la educación permanente. En particular, hemos tenido en cuenta los principios andragógicos, que parten por considerar que el adulto tiene un concepto de sí mismo de persona autodirigida y autónoma y por tanto se debe fomentar la autonomía y responsabilidad en su aprendizaje (Domènech, 2015); algo que hemos tenido muy en cuenta en el diseño de nuestra propuesta.

Las competencias actitudinales propias de la educación de adultos son fundamentales para el desarrollo de cualquier otra competencia. La experiencia nos dice que, si el alumno no desarrolla una madurez, entendida como conciencia y control de su propio aprendizaje integrado en un proyecto vital más amplio, su progreso competencial será limitado (Usher y Bryant, 1997). La autonomía del adulto en el aprendizaje, dentro de la competencia clave pero genérica "de aprender a aprender", cobra un valor sustancial en la adaptación de la persona a una sociedad donde el ritmo del cambio es cada vez mayor. Especialmente en el caso de los adultos, insertos en un mercado laboral en continua transformación por el impacto de un cambio productivo y ecológico del sistema capitalista (Bauman, 2016).

A pesar del bajo interés institucional y académico que señalábamos anteriormente, organismos internacionales como la OCDE llevan años teorizando sobre el aprendizaje permanente y existe un consenso sobre su importancia en cualquier proyecto educativo del siglo XXI (OCDE, 2009).

3. Método de investigación

La metodología del proyecto general tiene un enfoque cualitativo con métodos propios del estudio de caso. Se pretende un estudio de seguimiento intensivo a una muestra relevante de alumnos mayores de 18 años, perteneciente a un grupo de turno de tarde inserto en las enseñanzas oficiales para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para población adulta.

El objetivo principal es comprender casos singulares y relevantes. Para ello se aplica un muestreo estructural con el fin de alcanzar un punto de saturación máximo en las variables socioculturales del alumnado adulto que asiste presencialmente a una educación formal y reglada de los CEPAS (Bizquerra, 2014). En este sentido, dada la gran heterogeneidad y singularidad del alumnado

adulto, primeramente, estudiaremos caso a caso en su particularidad, siguiendo su evolución con relación a los estímulos didácticos generados. En segundo lugar, relacionaremos los casos buscando homogenizaciones y confrontando los datos con las hipótesis previas y, finalmente, buscaremos relaciones explicativas con otros contextos de educación formal de adultos.

El estudio de caso se realiza en un centro de referencia de adultos público (CEPA Distrito Centro) en el centro de Madrid. Su localización geográfica y las características socioculturales del entorno hacen que la diversidad sea el rasgo de identidad principal del alumnado del centro. En este contexto, se propuso la elaboración de una metodología didáctica que sirviera para alcanzar los objetivos propuestos, y un modelo de evaluación que permitiera comprobar la validez de la propuesta.

Como se explicará a continuación, la metodología didáctica se concreta en una serie de actividades denominadas "casos históricos". La propuesta fue diseñada con antelación al comienzo de curso para su implementación con una estructura básica y unos estímulos didácticos referidos al pensamiento histórico y a la naturaleza comunicativa con el fin de tener criterios para realizar un análisis comparativo y evolutivo de la adquisición competencial de los alumnos.

El análisis se realiza a través de la triangulación de tres evidencias: el relato final del caso histórico o trabajo; una prueba final de la unidad didáctica relacionada con el caso histórico; y una encuesta sobre percepción del alumno.

En este artículo comentaremos algunos de los resultados preliminares de tres de los alumnos que durante el curso pasado participaron del pilotaje.

4. Diseño de intervención en el aula

Los casos históricos ideados para la metodología de este proyecto didáctico plantean un trabajo de investigación en el que el alumno debe reconstruir, a través de fuentes, una realidad histórica concreta y relacionarla con contextos y coyunturas históricas más amplias. En el diseño de este proyecto metodológico se han perseguido dos propósitos fundamentales:

- Integrar diferentes dimensiones competenciales de la ciencia y del pensamiento histórico en una propuesta didáctica y curricular coherente: dimensión explicativa causal, dimensión de comprensión contextual y dimensión metodológica y divulgativa de la ciencia histórica (narración histórica).
- Desarrollar una metodología que fomente el trabajo autónomo y responsable del alumnado adulto.

El diseño de la propuesta didáctica nace con la prioridad de desarrollar las habilidades propias de la *explicación histórica* a partir del hecho histórico (Carr, 2014). Para ello, empezamos el diseño generando una problemática histórica que permitiera relacionar y comparar hechos, realidades o contextos históricos.

Como ejemplo, el "Caso histórico: Juicio a Luis XVI", consiste en un acontecimiento de *tiempo corto* presentado como un proyecto de investigación histórica a partir de fuentes de distinta naturaleza (textual, visual, gráfica, audiovisual...) y origen (primaria y secundaria). Al alumno se le propone un trabajo en dos partes. Una primera descriptiva, que llamamos *crónica*, en la cual debe reconstruir el hecho histórico usando e integrando las fuentes que se le ofrecen. Y una segunda parte denominada *opinión*, en la cual debe relacionar causalmente el hecho histórico con una coyuntura histórica de *tiempo largo* (Braudel, 1970) explicada previamente. En este caso, "Transformaciones políticas en el siglo XVIII y XIX: Revoluciones".

Una segunda dimensión del pensamiento histórico, integrada en la metodología del caso histórico, es la *comprensión contextual*. En esta se trabaja con la reconstrucción de un hecho histórico concreto y delimitado en el tiempo. Este enfoque en tiempo corto arroja al escenario histórico las causas intencionales de personajes concretos que se mueven por emociones, razones concretas o bien razones ocultas o complejas. Conectando de esta manera con el conocimiento experiencial del alumnado adulto y con el concepto vivencial de la historia que algunos filósofos como Dilthey (1986) consideraron esencial para la función de orientar y formar la conducta del ser humano.

La tercera dimensión contemplada es la *narración histórica*, siguiendo el método de divulgación científica de la ciencia histórica. En ella se trabaja con la construcción de un relato ordenado y coherente del acontecimiento partiendo del relato previo fragmentado en fuentes de información. Para ello al alumno se le forma en la intertextualidad y en la citación de fuentes de manera formal.

En cuanto al segundo propósito que apuntábamos, desarrollar una metodología que fomente el trabajo autónomo y responsable del alumnado adulto, éste estuvo presente en todo momento del diseño didáctico. Para ello, las actividades se plantean como un proyecto de investigación con un objetivo claro que se concreta en la presentación simulada de un artículo de investigación en una revista histórica. Este artículo tiene dos partes: una crónica del acontecimiento (en este caso, el juicio a Luis XVI) y otra de opinión, con un carácter más reflexivo.

El alumno solo puede sacar información de las fuentes dadas en el dossier del trabajo. Su trabajo autónomo consiste en analizar, recoger e interpretar la información de las fuentes y construir un relato coherente del acontecimiento. Las fuentes, que pueden ser primarias o secundarias, ofrecen información general y particular (sobre algún personaje), cuantitativa, visual o cartográfica. También puede haber alguna fuente trampa con anacronismos o datos falsos.

La función del profesor en este proyecto es de mediador y su papel principal es explicar las fuentes de una manera individual y nunca el relato del acontecimiento completo.

5. Modelo de evaluación de competencias

La evaluación competencial tiene una importancia capital en la propuesta didáctica. Recoge en su diseño un procedimiento para evaluar todo el desarrollo competencial del alumno, que atienda, desde un enfoque cualitativo, a las diferentes dimensiones del pensamiento histórico trabajadas, inspirado en experiencias de evaluación competencial ya refrendadas empíricamente (Domínguez, 2015; Molina y Egea, 2018)

La evaluación competencial tiene que ser procesual y cualitativa (Domínguez, 2015). El proceso que seguimos tiene tres momentos: una evaluación inicial o diagnóstica en el primer trimestre con el objetivo de nivelar competencialmente al alumno; una evaluación del desarrollo competencial en el segundo; y evaluación final de la capacitación competencial (en comparación con el punto diagnóstico) en el tercer trimestre.

Como herramientas para la evaluación competencial diseñamos una serie de rúbricas de elaboración propia a partir de Domínguez (2015), Braudel (1970), Santisteban (2010), Domènech (2015), en las cuales sintetizamos las acciones principales del proceso evaluativo. En ellas describimos las competencias y sus indicadores de logro, fundamentales porque ofrecen la concreción de las competencias en aptitudes y habilidades medibles y evaluables.

La propuesta tiene en cada una de las unidades didácticas dos pruebas de evaluación principales: el trabajo del caso histórico y la prueba escrita final. Cada uno de los indicadores competenciales tiene su plasmación en alguna de estas dos pruebas y una relación directa con la metodología. Esta relación precisa entre indicadores competenciales (qué se evalúa), ejercicios concretos en la metodología (cómo se trabaja aquello que se quiere evaluar) y ejercicios de las pruebas de evaluación (cómo se evalúa) será de gran utilidad para un seguimiento correcto del desarrollo competencial del alumno.

El eje de la investigación, que es el desarrollo competencial de pensamiento histórico en el alumno adulto, tiene dos categorías competenciales fundamentales: competencias históricas o acerca del pensamiento histórico y competencias actitudinales propias de la educación de adultos.

6. Pilotaje y resultados iniciales

Presentamos aquí algunos de los resultados preliminares obtenidos a través de tres de los casos analizados durante el pilotaje.

Alumna G.L.H.

A partir de la encuesta, podemos advertir que la alumna es consciente de un punto de partida con muchas limitaciones, pero también de la mejoría a lo largo del curso. Reconoce que la mejora en expresión escrita ha sido fundamental para la comprensión de los acontecimientos. Y, por último,

que la realización de los trabajos ha sido clave para conseguir un buen resultado en la prueba final.

Analizando ahora los indicadores competenciales e indicadores propuestos para analizar la metodología, observamos un progreso competencial evidente que relacionamos con aspectos metodológicos y actitudinales:

- La mayor motivación de la alumna se fue incrementando con la comprensión del procedimiento de la metodología. En el momento en que se vio capaz de elaborar un texto con las fuentes, se dio cuenta a su vez de que le iba a ser útil también para la prueba final: la alumna mejoró su implicación y ganó en seguridad y autonomía.
- La insistencia en la comunicación y el uso de pautas claras de comunicación escrita (también como indicadores de corrección tanto en el trabajo como en el examen) hizo que la alumna mejorara la eficacia comunicativa del relato histórico y la claridad del mensaje. También mejoró el uso de fuentes y su integración en el texto, demostrando una buena gestión y tratamiento de la información.
- El uso de estímulos de pensamiento histórico (debates, uso de fuentes primarias, visita a exposiciones) se manifestó en opiniones y reflexiones más complejas donde se evidencian relaciones entre acontecimientos de tiempo corto y largo, opiniones con dimensión ética y reflexiones con base histórica.

Alumno R.L.M.

En la encuesta realizada al final del curso, el alumno manifiesta la utilidad y eficacia de la metodología en la mejoría de lo que él percibe como limitaciones claras. El alumno centra el foco en su mejoría de la expresión escrita ("organización del texto y ortografía"). También reconoce que la realización de los trabajos ayuda a la mejor realización de la prueba final. Por el contrario, sitúa su mayor dificultad en la redacción histórica a través del uso de fuentes.

Analizando ahora los indicadores, observamos un progreso competencial significativo que relacionamos con aspectos metodológicos y actitudinales:

- La mejoría generalizada del alumno vino con la consciencia del problema comunicativo.
- Por tanto, las pautas lingüísticas y los trabajos de redacción usando fuentes fueron los mejores estímulos posibles. Haciendo que la explicación del relato histórico tuviera mayor coherencia y simplicidad
- El uso de estímulos de pensamiento histórico (debates, uso de fuentes primarias, visita a exposiciones) se manifestó en opiniones y reflexiones con más fundamentación argumentativa (histórica, jurídica o ética).

Alumna G.B.G.

En la encuesta realizada al final del curso, la alumna manifiesta el interés y la utilidad de la metodología. La alumna subraya su mejoría en la utilización de las fuentes y en la intertextualidad debido a "que no lo había hecho anteriormente". Reconoce que la realización de los trabajos ayuda a estudiar el examen, aunque es el compendio de lecturas, explicaciones y videos en clase lo que le facilita la tarea. La mayor dificultad, según sus palabras, ha sido el último trabajo de uso libre de fuentes por la "saturación de información en internet".

Analizando ahora los indicadores, observamos que ha consolidado una excelencia competencial en todo el curso y ha mejorado cuestiones concretas de gran importancia:

- Las pautas lingüísticas han sido útiles aunque, siguiendo sus palabras, lo fueron solo en los primeros trabajos, después las automatizó.
- Los trabajos de redacción usando fuentes han sido el mejor estímulo para conocer el procedimiento de un trabajo con rigor científico.
- El uso de estímulos de pensamiento histórico (debates, visita a exposiciones) se manifestó en opiniones y reflexiones con más fundamentación argumentativa de carácter histórico.

7. Conclusiones

Podemos concluir que la metodología de casos históricos ha generado estímulos y dinámicas positivas en los tres alumnos. Estos aspectos positivos nos animan a continuar con el trabajo, y nos dan algunas claves sobre aspectos que debemos reforzar en nuestro objetivo último de formar profesores de ciencias sociales que puedan desenvolverse en este ámbito profesional. A saber:

- fomentar el trabajo autónomo de investigación, pues provoca una mejora en la autonomía de trabajo de los alumnos.
- usar fuentes de diferente naturaleza para que los alumnos tengan que hacer estrategias de gestión e interpretación de la información.
- dar importancia a la expresión escrita y a la construcción del relato, ya que tiene una gran influencia en el desarrollo de la explicación histórica, y muchas veces es una carencia de base del alumnado adulto.
- usar el doble enfoque temporal de la historia para motivar una explicación causal clara y sencilla para el alumno.

Por otro lado, según la encuesta realizada al finalizar el curso lectivo, los tres alumnos demuestran su agrado tanto con la asignatura como con la metodología utilizada. Reconocen que las dinámicas han sido motivadoras y prácticas ya que los trabajos propuestos de investigación

también les han servido para preparar los exámenes. Los tres relacionan su evidente mejoría con su compromiso y aceptación de los estímulos metodológicos propuestos.

La metodología fomenta la motivación del alumno adulto y se adapta a sus necesidades y expectativas de formación. En este punto, destacamos la utilidad que los alumnos perciben ante el gran peso dado a la competencia comunicativa. Los dos alumnos con un nivel de inicio más bajo en expresión escrita resaltan la mejoría obtenida en esta competencia ante el gran peso que tienen las dinámicas comunicativas, y esencialmente la escrita, en esta metodología inspirada en el trabajo del historiador.

La principal dificultad encontrada por los alumnos es la aparente complejidad inicial de las propuestas de investigación. Es imprescindible tener en cuenta esta dificultad, debido a que se produce al comienzo del curso y puede provocar la desmotivación y, por tanto, el abandono de algunos alumnos.

Por último, y como conclusión principal, la metodología de investigación histórica estimula el trabajo autónomo del alumno adulto y por tanto su madurez. El ejemplo de la alumna GLH es muy significativo para analizar el progreso del dominio autónomo de la metodología, con su mejoría en la comprensión y explicación de la historia.

En definitiva, el profesor de Historia de alumnado adulto debe dominar también la enseñanza de áreas afines como la lengua y la comunicación oral y escrita, dadas las carencias iniciales en este sentido, y la importancia que estas habilidades tienen en el desarrollo de competencias históricas. Además, debe saber dar al área un enfoque práctico, a través de metodologías activas que potencien el desarrollo de una actitud autónoma durante el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bizquerra, A. R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Braudel, F. (1970). *La Historia y Las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Carr, E. (2014). ¿Qué es la Historia? Barcelona: Ariel Historia.

Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 8*, 79-93.

Dilthey, W. (1986) *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.

Domènech, I. S. (2015). *La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de La Educación de Adultos* (Tesis doctoral). Universidad Cardenal Herrera-CEU.

Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 308*. Barcelona: Graó.

Felices, M. M., Martínez-Rodríguez, R. y Martínez-Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS, 3*, 119-138.

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and Practice* (4.ª ed.). New York: Routledge.

Jarvis, P. y Chadwick, A. (1991). *Training Adult Educators in Western Europe*. London: Routledge.

Martínez-Rodríguez, R. y Sánchez-Agustí, M (2018). La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática. En C. Gómez y P. Miralles (Eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias.* Barcelona: Octaedro.

Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33,* 1-22.

OCDE. (2009). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *OECD Education Working Paper*s, *41*, 1-17.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 64*, 8-18.

Rosa, A. y Bescó, I. (2017). What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes? En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 413-427). Palgrave Macmillan.

Sánchez-Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 25*, 3-15.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío &Asociados, 14*, 34-56.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

Usher, R. y Bryant, I. (1997). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata/Paideia.

Wineburg, S. y Martin, D. (2004). Reading and Rewriting History. Students learn to read critically as they plunge into primary and secondary sources looking for historical fact. *Teaching for Meaning, 62*(1), 42-45.

LA ALTERIDAD AMERICANA/EUROPEA EN LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN CHILE Y ESPAÑA

Sebastián Quintana Susarte

squintanas@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Paula Subiabre Vergara

Paulasubiabre.v@gmail.com

Universitat de Barcelona, España

1. Introducción

El 12 de octubre de 2018 fue conmemorado en España como el "Día de la Hispanidad" y en Chile como el "Día del Descubrimiento de dos Mundos". Estos rótulos indican que, desde el discurso oficial, existe una valoración diferente del acontecimiento ocurrido en 1492 y de sus consecuencias. Esta visión oficial de la Historia posee una traducción en la construcción de identidades y alteridades en los currículums escolares y, por consiguiente, en la formación inicial del profesorado. Como indica Pagès (2011), los programas de formación docente se encuentran impregnados por la naturaleza axiológica e ideológica de los saberes sociales, geográficos e históricos.

A partir de esta problemática, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué visiones sobre el 12 de octubre de 1492 y sus consecuencias ofrecen los currículos actuales de formación del profesorado en Chile y España?, ¿qué se espera que aprendan los futuros profesores y profesoras de ciencias sociales al respecto?, ¿qué perspectivas de la alteridad americana/europea se ofrece en estos currículos?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se pretende develar los lineamientos, énfasis y omisiones de los currículos de formación docente al momento de tratar estas temáticas. El método empleado es de carácter cualitativo, basado en el análisis de contenido. Se revisaron los programas de cursos de tres universidades chilenas y tres españolas. Siguiendo la lógica sugerida por Ruiz (2012), el análisis se organiza en dos niveles. En el primero, se identifica el contenido manifiesto de los programas. En el segundo, se busca comprender su contenido latente, interpretar sus significados profundos y realizar inferencias sobre su contexto. El examen se realiza a partir de tres categorías de análisis predefinidas: la nomenclatura del curso; los conceptos o rótulos asociados a definir la identidad y la alteridad; las consecuencias que se señalan para este proceso histórico.

Con los resultados obtenidos se espera contribuir a la problematización de una temática histórica que se encuentra cruzada por versiones oficiales que tienden a reproducirse en la escuela y en los discursos del profesorado. En síntesis, supone un aporte para el desarrollo de Didáctica de la Ciencias Sociales al brindar información que apunte poner en tensión las visiones tradicionales que condicionan los procesos de construcción de identidades y alteridades en la enseñanza de la Historia.

2. La construcción de identidades-alteridades

Identidad y alteridad son conceptos que desde la Didáctica de la Ciencias Sociales se consideran claves e indisociables (Santisteban y Pagès, 2007). La identidad se construye en función de las diferencias con los demás, por lo que el autoconocimiento y la autovaloración se vinculan al conocimiento del otro. Benejam (1999) sostiene que esta aproximación al "otro", debe sustentarse en el reconocimiento de su particularidad y racionalidad, superando visiones preconcebidas y discriminatorias. En este sentido, la enseñanza de la Ciencias Sociales tiene como finalidad que las y

los estudiantes acepten la alteridad y, a partir de aquello, construyan significados, comportamientos y valores democráticos basados en la igualdad, la diversidad y la justicia (Benejam, 1997).

Cómo se desarrolla esta visión de la alteridad en la formación del profesorado de ciencias sociales es un tema relevante. Más aún cuando las investigaciones señalan que los conocimientos sobre historia, geografía y ciudadanía que poseen los futuros docentes se sostienen en experiencias, recuerdos y creencias gestadas durante su etapa escolar, transmitiendo un conocimiento estático, donde persisten sesgos y estereotipos (Avery, 2010; Pagès, 2011; Arias, Sánchez y Martínez, 2013).

Frente a esta problemática, en 2016, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) identificó como uno de los principales desafíos en formación docente educar para una ciudadanía global, desmontando los prejuicios y estereotipos que existen sobre la alteridad. Por consiguiente, examinar cómo se construyen las representaciones del otro en los currículums de formación del profesorado es un ejercicio que contribuye a combatir la discriminación y la exclusión que se reproduce en las aulas a través de un discurso histórico-geográfico dominante (García, Arroyo y Andreu, 2016).

3. Resultados

a) Nomenclaturas

Se ha escogido esta categoría ya que, al utilizar nombres, los programas transmiten mensajes implícitos sobre cómo se entiende un acontecimiento o proceso histórico. El lenguaje "configura una forma de representar el mundo, en relación con la historia social propia de cada pueblo" (Fernández, 2003, p. 38). Por lo tanto, el acto de nombrar, evidencia la perspectiva que se asume y, al mismo tiempo, comunica las concepciones que se tiene frente a un determinado tema.

En la Tablas 1 y 2 se sintetizan los nombres de los cursos y los conceptos que se asocian con el acontecimiento o periodo en cuestión. Como se puede apreciar, en los tres programas de las universidades chilenas y en uno de las universidades españolas, se utilizan las nomenclaturas *Conquista* y *Colonia*. *Conquistar*, según el diccionario de la RAE, implica "ganar mediante operación de guerra un territorio, población, posición, etc.". En tanto que *colonia* se define como "territorio dominado y administrado por una potencia extranjera". Ambos conceptos dan cuenta de que este periodo tiene como eje central la ocupación española del continente americano. Se trata, por tanto, de una fase violenta y de dominación de una cultura sobre otra.

Por otra parte, en el programa 1 de las universidades españolas, el curso se denomina *Historia de América en la Edad Moderna*, insertando la historia americana dentro de una periodización europea que minimiza su propia especificidad.

Tabla 1. Nomenclaturas en universidades chilenas

	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Nombre del curso	América y Chile colonial	Historia de Chile I: Conquista y Colonia	Historia de América Colonial
Denominación del acontecimiento o periodo.	Conquista y colonización	Conquista y colonia Inserción del sistema colonial hispánico	América colonial Expansión e irrupción en otros mundos. Encuentro

Tabla 2. Nomenclaturas en universidades españolas.

	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Nombre del curso	Historia de América en la Edad Moderna	Conquista y colonización de América	Historia de América
Denominación del acontecimiento o periodo.	Descubrimiento y conquista	Conquista y colonización	Expansión e implantación colonial Grandes descubrimientos Invasión

En el caso de los nombres que se utilizan para estudiar lo que tradicionalmente se ha conocido como descubrimiento de América, hay una mayor variedad de conceptos. En el caso de los programas de las universidades chilenas, predominan conceptos relativos a la ocupación. Se utilizan palabras como *conquista, colonización, inserción en el sistema colonial, expansión*. Con estos términos se le confiere una visión negativa al acontecimiento, asociándolo con violencia, conflicto, dominación, la existencia de vencedores y vencidos y la imposición de una cultura (europea) sobre otra (americana).

Es interesante que, en el tercer programa chileno, coexista la idea de *ocupación* con la de *encuentro*. Esta última denominación otorga una connotación positiva al acontecimiento, relativizando el carácter de dominación. Según la RAE, *encuentro* implica el "acto de coincidir en un punto, dos o más cosas, comúnmente chocando entre sí". Con esta concepción se busca reconocer la existencia de dos culturas que "tropezaron" en un determinado momento produciéndose un choque cultural entre ellas. Esta connotación revindica la aportación de ambas culturas y minimiza la asimetría existente entre ellas.

En el caso de los programas de las universidades españolas, también predominan los conceptos asociados a la dominación, tales como: *conquista, colonización, expansión e implantación colonial*. Uno de ellos denomina el proceso como *invasión* que, según la RAE, sería "irrumpir, entrar por la fuerza". Mediante este rótulo, se da énfasis al carácter violento del proceso.

A diferencia de los programas chilenos, en los de España se utiliza también la palabra *Descubrimiento*. Para la RAE, descubrir es "hallar lo que estaba ignorado o escondido, principalmente tierras o mares desconocidos". Este concepto puede analizarse desde dos perspectivas. Por un lado, se puede ver como un apelativo despectivo y eurocéntrico, que desconoce la existencia previa de la cultura americana. Por otro, puede interpretarse que *América* se concibe como un constructo inventado desde Europa y que la llegada de los españoles transforma lo que había antes. Ambas visiones dan cuenta de un relato con foco en el desarrollo histórico europeo.

b) Perspectivas de identidad y alteridad

En las Tablas 3 y 4 se identifican las denominaciones que se usan en los programas para nombrar lo propio (identidad) y para aludir al otro (alteridad). Se observa que la visión de "lo americano" está asociada, tanto en los programas españoles como en los chilenos, a lo indígena. En especial, se resalta la existencia de las grandes civilizaciones que se desarrollaron antes de la llegada de los españoles.

En los programas chilenos se percibe una visión negativa de la llegada de los españoles, ya que relacionan "lo americano" con el conflicto, crisis y problemas sociales. Este tipo de asociaciones no se emplea en los programas españoles. Esta situación de crisis es más evidente en el programa 1, donde se pone de manifiesto que el continente americano es una sociedad derrotada que configura su identidad como vencidos y dominados.

Junto con ello, en los programas chilenos se asocia la América colonial con lo mestizo, entendido como el resultado de la imposición de la cultura española en el mundo americano. Lo mestizo vendría a ser lo propio de América. Como se indica en el programa 3: "Se estudiarán las más importantes civilizaciones indígenas en el contexto de sus encuentros con los europeos para entender las consecuencias que esto provocó en la población nativa y cómo lentamente se fue gestando una América mestiza".

En todos los programas revisados, España siempre se relaciona con el control del poder. Se emplean conceptos como "monarquía", "imperio", "grandes poderes europeos", "poder virreinal e imperial", "hegemonía", "casas dinásticas". Sin embargo, en los programas chilenos, se observa una idea latente de poder que va más allá de la administración política. Se utilizan términos como "vencedores", "saqueadores", "grupo privilegiado", "dominadores", que aluden a una forma de dominación social con un sentido negativo. Por ejemplo, en el programa 1 se señala que "se situarán las problemáticas de la organización colonial en Chile develando los escenarios de dominación social y explotación del trabajo".

En el caso de los programas españoles, el poder no está ligado a una concepción negativa y, en general, se centran en los aspectos administrativos y de gobierno. Por ejemplo, en el programa 1 se menciona que "Se pondrá especial énfasis en el estudio de la época de los Austrias y el cambio dinástico a principios del siglo XVIII con los Borbones". La visión de dominación, solo se aprecia en el programa 3, en el que se califica de invasores a los españoles.

Tabla 3. Conceptos de identidad/ alteridad en universidades chilenas.

	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Identidad	Conflicto social Dominados Vencidos Crisis social Imposición de Trabajo	Indígena Sociedad de castas Mestizos	Problemas sociales Civilizaciones Indígenas Mestizaje
Alteridad	Expansión europea Capitalismo Vencedores Monarquía Saqueadores Imperio	Conquistadores Grupo privilegiado Hegemonía política	Grandes poderes europeos Imperio Poder virreinal e imperial dominadores

Tabla 4. Conceptos de identidad/ alteridad en universidades españolas.

	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Identidad	Casas dinásticas (Austria y borbones) Administración	Colón Imperio	Estructura imperial del poder. Invasores
Alteridad	Indias Continente americano	Mundo americano Indias Mundo indígena	Culturas originarias previas. Altas culturas

c) Impactos

En las Tablas 5 y 6 se resumen los impactos que señalan los programas para la llegada de los españoles a América. Se ha escogido esta categoría porque el tipo de efectos que se menciona da cuenta de la valoración general que se realiza de este acontecimiento y sus proyecciones históricas.

Al observar los programas chilenos se infiere que la llegada de los españoles tuvo un impacto

significativo para el mundo americano. Desde estos cursos, se enseña el proceso haciendo énfasis en las consecuencias negativas que tuvo para la población indígena. Se identifican como consecuencias: "dominación", "desintegración social", "crisis demográfica", "esclavitud", "explotación del trabajo", entre otras. El programa 1 es tajante al declarar que el impacto negativo tiene relación con la "inserción de América en el sistema capitalista mundial". Por ello, subraya consecuencias como: "explotación del trabajo", "privatización de la tierra", "capitalismo" y "saqueo".

Si bien los programas 2 y 3 reconocen el impacto negativo, además examinan consecuencias positivas para el desarrollo americano. Incluyen la "inserción de la economía chilena", "vocación agropecuaria de Chile", "fundación de ciudades", "mestizaje" y "catolicismo". Es interesante constatar que los programas chilenos no hacen referencia al impacto que tiene en el continente europeo la incorporación de América. Solo en el programa 2 se menciona la "expansión europea".

Tabla 5. Impactos según programas de universidades chilenas.

	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Impacto	Dominación social Explotación del trabajo Privatización de la tierra Crisis demográfica Desestructuración del mundo indígena Saqueo Conquista espiritual Esclavitud Problema de la raza Capitalismo	Capitalismo Mestizaje Crisis demográfica. Desintegración social. Aplicación de la Encomienda Esclavitud Expansión europea Primeras ciudades Vocación agropecuaria de Chile Inserción de la economía chilena.	Consecuencias demográficas Fusión sociocultural de mundos diferentes. Integración de redes de circulación. Mestizaje Asentamientos europeos. Construcción de sociedades coloniales. Catolicismo Fundación de ciudades

Tabla 6. Impactos según programas de universidades españolas.

	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Impacto	Nuevo orden social Poder real en indias. Transformaciones internas de la sociedad americana. Organización administrativa	Exploración y Conquista. Consolidación territorial. Religión y cultura.	Impacto en las culturas indígenas. Sistema colonial. Evolución demográfica. Mestizaje

En el caso de los programas españoles, se alude al surgimiento de un "nuevo orden social". Esto otorga protagonismo a los actores europeos en la conformación de la nueva sociedad, algo que no se evidencia en los programas chilenos. El impacto negativo, muy evidente en los programas chilenos, solo se aprecia en el problema demográfico del mundo indígena. Por último, estos programas sí mencionan algunas consecuencias que implicó para Europa la incorporación del continente americano. Se hace alusión al poder logrado por España, los cambios administrativos y la consolidación territorial.

3. Conclusiones

A partir de los resultados expuestos es posible señalar que los programas entregan mensajes implícitos que inciden en la construcción de identidades y alteridades. Estas perspectivas permiten afirmar que prima la idea de presentar la relación americana-europea bajo la óptica de dominado y dominador. En términos generales, prevalece la idea de una cultura americana que sucumbe ante la instalación de un nuevo orden político, económico, social y religioso. A su vez, lo español emerge desde una posición de poder que se asocia a sus capacidades de expansión, administración y consolidación de un imperio.

Al respecto, se puede afirmar que se presenta una imagen de alteridad con pocos matices. En su mayoría, son representaciones monolíticas de América y de Europa. En los programas españoles, lo americano se concibe dentro de los límites de las grandes civilizaciones, los pueblos indígenas y la sociedad mestiza. En los programas chilenos, lo europeo aparece definido por las características de su organización política monárquica e imperial. Aparentemente, estas representaciones ofrecen un margen estrecho para la comprensión de la diversidad social y la superación de estereotipos.

Por otra parte, se percibe que todos los programas analizan estas problemáticas históricas desde una perspectiva centrada en el pasado, con bajas referencias a su relevancia actual. No se evidencia preocupación por establecer elementos de continuidad entre este proceso histórico y el presente. Si bien gran parte de los programas hace referencias al proceso de mestizaje iniciado en América a partir del siglo XVI, la llegada de los europeos se concibe como un fenómeno histórico cuyas consecuencias se sitúan en un contexto que no se vincula con la realidad actual de las sociedades americana y europea. De ser así, ¿por qué hoy se conmemoran efemérides como "el día de la hispanidad" o el día del "descubrimiento de dos mundos"?

Esto último resulta preocupante a la hora de reflexionar sobre cómo estos programas favorecen la construcción de una conciencia histórico-temporal que afronte el conocimiento del pasado como una herramienta para comprender el presente y construir el futuro (Santisteban, 2017). La evidencia revisada sugiere la existencia de debilidades al respecto y plantea la necesidad de avanzar hacia currículums de formación del profesorado de ciencias sociales que contribuyan a desarrollar una racionalidad crítica entre las y los futuros docentes, con compromiso con el cambio y la trasformación social (Valencia, 2014).

En síntesis, los desafíos que se visualizan para la didáctica de las ciencias sociales apuntan a ampliar la visión de dominador y dominado en el estudio de la alteridad americana/europea. Los currículos de formación del profesorado deben incluir perspectivas más complejas del otro, motivando una comprensión más profunda de sus particularidades y racionalidades. Del mismo modo, se visualiza la urgencia de incluir elementos orientados a entender la relación de Europa y América en una perspectiva que considere las dimensiones históricas del presente y el futuro.

Referencias bibliográficas

Arias, L., Sánchez, R. y Martínez, A. (2013). Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. En J. Prats, I. Barca y R. Facal, *Historia e identidades culturales* (pp. 660-670). Braga: Universidade do Minho.

Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En R. Ávila, M. Rivero y M. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 337-356). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educacion social. En P. Benejan y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (págs. 33-52). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 21*, 5-12.

Fernández, X. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona: Horsori.

García, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.). (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global.* Madrid: Entimema.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y hacer para enseñar ciencias sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA(40)*, 67-81.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino, 53*, 87-99.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban, *Educación para la Ciudadanía* (pág. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.). Madrid: Wolters Kluwer.

Valencia, L. (2014). Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE COGNICIONES Y EMOCIONES EN EL TEATRO HISTÓRICO COMO ÁMBITO DE ENSEÑANZA

Paulina Latapí Escalante

platapik@prodigy.net.mx

Universidad Autónoma de Querétaro, México

1. Planteamiento

En este trabajo expongo, por primera vez en un Congreso, los resultados integrales y sintetizados de mi tesis doctoral defendida en junio del 2018, bajo la tutela del doctor Joan Pagès Blanc, en la Universidad Autónoma de Barcelona. Al final se presentan algunas implicaciones para la formación docente derivadas de dicha tesis.

El eje sustantivo del trabajo es la relación entre cognición y emoción en la enseñanza de la historia. Como base se analizaron los estados de conocimientos más relevantes y recientes para el objeto de estudio, a saber: Barton (2010), Plá y Pagès (2014) y Lima y Pernas (2015). En ellos se transitó en tres rutas: investigaciones que trabajasen cogniciones y/o emociones, productos fruto de trabajos interdisciplinarios, e investigaciones sobre el teatro histórico dentro y fuera del aula. Se probó que las investigaciones se han enfocado fundamentalmente a categorías cognitivas. Los temas mayormente presentes son el pensamiento histórico (tiempo, espacio, sujetos de la historia, causalidad, perspectivas, contexto), las fuentes, los libros de texto, el currículum, la formación del profesorado, los valores, la memoria y la conciencia histórica. Se encontró que los trabajos sobre emocionalidad son escasos, que el tópico está tratado tangencialmente pues se le incorpora a temas como las identidades o la empatía y que suelen presentar fallas conceptuales y desviaciones metodológicas.

A nivel teórico se reconoce el campo como uno necesitado de abrevar de diversas disciplinas, pero se visibiliza que se ha valido casi exclusivamente de la historiografía, la pedagogía y la psicología y que mayormente se han transpolado al campo de la investigación categorías y/o metodologías ajenas. Consecuencia de ello han sido trabajos innovadores, pero con frecuencia, tanto a nivel conceptual como procedimental, presentan *sobresimplificaciones*. De ahí la imperante necesidad de generar categorías interdisciplinarias pertinentes para plantear y dilucidar problemas específicos.

En torno al teatro como herramienta didáctica, específicamente en la enseñanza de la Historia, se encontró material vasto. El problema básico identificado en éste es que en la mayor parte de los trabajos se atribuye al teatro didáctico en la asignatura de Historia cuantiosos beneficios, que van desde fomentar el pensamiento histórico (Onieva, 2013) y la creatividad (Sánchez, 2007) hasta contribuir a la cultura de la paz y la solidaridad (López y Álvarez, 2013), pero sin establecer relaciones directas entre las mediaciones y los resultados específicos. Por ende, concluimos la urgencia de indagar este ámbito, debido a su impacto.

2. Objeto de estudio

De tal caminar en los estados del conocimiento resultó imperativo investigar al teatro histórico específicamente como ámbito de enseñanza y hacerlo desde una mirada interdisciplinaria que implicase diálogos directos y enfocados a resolver problemas complejos y transformación conceptual y metodológica. Por ello partimos del supuesto de que las cuatro obras de teatro histórico abordadas, por las maneras específicas de conjugar cogniciones y emociones, eran generadoras de

procesos de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos centrales fueron: elucidar la relación entre cognición y emoción desde la interdisciplinariedad; analizar la conjunción de cogniciones y emociones en cuatro obras de teatro histórico montadas para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México; e identificar y aplicar categorías específicas desde la perspectiva de la enseñanza de la historia que fuesen aplicables a otros espacios educativos. Por ende, nuestro objeto de estudio se ubicó en Querétaro, México, pues en este lugar los republicanos derrotaron al Segundo Imperio (1864-1867) que cayó con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo. Ahí se presentaron las cuatro obras de teatro en el 2017, por el 150 aniversario del triunfo del gobierno republicano sobre el Imperio.

Como sustento teórico se establecieron criterios de trabajo dialógico con autores de las diversas disciplinas elegidas: la historiografía, la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias. Este aspecto de selectividad en el trabajo resultó esencial para no perderse, lograr trabajar en la complejidad y concentrar los aportes pertinentes para el análisis. Por ello se abordaron las obras de autores vivos, que nos proporcionaran tanto miradas de conjunto como cuestiones específicas, buscando que el diálogo pudiese ser real, lo cual se logró en varios casos. Es de destacar la valía del diálogo con los neurocientíficos, Doctor Ignacio Morgado de la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor José Luis Díaz Gómez de la Universidad Autónoma de México, quienes alertaron sobre la aplicación de las neurociencias al ámbito educativo, sin bases sólidas, lo cual ha sido muy común a nivel mundial y ha conducido a resultados erróneos.

Respecto a la mirada historiográfica, esta consistió en el estudio del teatro histórico relativo al Segundo Imperio Mexicano, indispensable para contextualizar las cuatro obras de teatro a analizar. Fue necesario acceder a fuentes primarias, lo cual supuso detenernos más de lo previsto, pues dicho trabajo no se había realizado, pero sentó las bases para situar al teatro actual sobre el Segundo Imperio Mexicano, como parte de un proceso iniciado al año siguiente del fusilamiento de Maximiliano (1868) y que comprende 26 obras teatrales en las cuales las constantes encontradas fueron las intenciones de transmitir una visión de la historia y de humanizar a los personajes.

3. Metodología y resultados

En el abordaje de las miradas desde la filosofía, la antropología y la psicología se problematizó en torno a los constructos de cogniciones y emociones, así como de su funcionamiento, poniéndolos en tensión con la teatralidad y la educación, siempre desde la mirada de la enseñanza de la Historia. A partir de dicho trabajo interdisciplinario se construyeron las herramientas de análisis que se caracterizaron por trenzar los dominios de lenguaje, corporalidad y emocionalidad para poder abordar los tres dominios y no uno en solitario a fin de evitar lo que se había encontrado en la literatura especializada: privilegiar el lenguaje desde la narrativa. Así, se realizaron entrevistas individuales diferenciadas y grupos focales en los cuales se emplearon insumos para expresar cogniciones y emociones. Se exploró la expresión a través del lenguaje mediante la elección o escritura de emociones preponderantes clasificadas en básicas y complejas, acorde a algunas perspectivas

de las neurociencias. La herramienta propuso 14 emociones iniciales, siete básicas (miedo, enojo, alegría, sorpresa, asco, tristeza y orgullo) y siete complejas (vergüenza, culpa, coraje, odio, compasión, resignación). La herramienta se modificó pues los participantes añadieron otras, lo cual llevó a que al final fuesen 19 emociones las identificadas, lo cual indica que el repertorio final resultó más rico que el planteado. También se indagó sobre la corporeización de las emociones mediante la entrega individual de un dibujo de siluetas humanas. En dichas siluetas los participantes colorearon las partes del cuerpo en las que sintieron una o varias emociones ante un momento de la obra analizada que ellos identificaron como detonante emocional. Adicionalmente nos interesó, por su aplicabilidad, determinar la potencia de los estímulos emocionales. Para ello se construyó otra herramienta que consistió en un *display* de íconos con diversos estímulos que presentan las obras. Los participantes eligieron entre: libreto (la narrativa, la historia), la música (dos obras incluyeron música en vivo, una de ellas original), gestualidad, tono de voces, el lugar donde se presentaron las obras y las fuentes históricas que se abordaron en las obras. Con esto se buscó contrastar los hallazgos particulares con lo que la literatura interdisciplinaria señala como detonadores emocionales.

Para obtener y analizar la información, nos valimos de la metodología de la Teoría Fundamentada por considerar que su naturaleza abonaba a nuestro enfoque interdisciplinario desde la construcción de los sujetos y sus relaciones, para plantear categorías de análisis específicas y proponer una explicación compleja. Generamos 86 registros, principalmente de entrevistas individuales y de grupos focales. Los participantes del estudio fueron, en cada obra, los principales integrantes del elenco, el director o directora, público general con énfasis en alumnado y profesorado y, finalmente, historiadores. Además de la grabación de las entrevistas y sus ulteriores transcripciones, se incluyeron en los memorandos dos casos de interacciones vía Facebook y WhatsApp. También se consideraron como insumos relevantes dosieres y prensa alusiva. Para la obtención de la información nos valimos principalmente de las orientaciones de Charmaz (2006), quien destaca el papel activo del investigador y da pautas específicas para las entrevistas. La información se procesó en tres etapas, a veces sobrepuestas: codificación abierta, axial y teórica (Strauss y Corbin, 2002).

Los resultados dan cuenta de que el teatro histórico estudiado no es un mero medio de divulgación sino que funge como un ámbito de enseñanza-aprendizaje: a) el rol docente permea tanto al teatro como el teatro permea el rol docente –se encontró que tres directores de cuatro son docentes, los Maximilianos son todos docentes, las Carlotas, tres de cuatro lo son, y varios de los actores son docentes frente a grupo, algunos de Historia, y todos se asumen como tales dentro de la obra, pues la preparación incluye *clases* de Historia para los actores y actrices; b) las obras han sido montadas para escuelas que las han solicitado, aunque el público escolar generalmente acude a las obras con su familia; las personas asisten con sumo interés –en ciertas funciones del 2017 se agotaron las localidades siendo que las obras se han presentado por entre cuatro y hasta veinticinco años– para comparar lo que saben y para aprender más; c) los directores y directoras de las cuatro obras, y algunos actores y actrices, afirman querer transmitir la historia de manera intencionada para que el público pueda juzgar por sí mismo los hechos y personajes. En los guiones predomina una visión de la historia cuyo fin es sentenciar.

Un hallazgo relevante, acorde a los objetivos de nuestra investigación, se refiere al lugar donde la gente reporta que ocurre el aprendizaje histórico sobre el proceso abordado en las obras. De mayor a menor reportaron: la historia la aprendieron principalmente en la familia, le sigue la historia aprendida en la escuela en la que se destacó la historia oficial de Benito Juárez como héroe y de Maximiliano de Habsburgo, si no como un completo villano, sí como un invasor, que vino engañado, fue débil y debió morir. Únicamente en un caso se informó haber recibido una visión contraria a Juárez por haber estudiado en escuela católica, antagónica a la visión liberal. Le sigue la historia aprendida en los medios, principalmente en internet, televisión o cine. Luego la historia aprendida en las calles y monumentos, enaltecedora de Juárez. Y, al final, los libros y conferencias. Estos hallazgos, algunos de los cuales coinciden con Barton (2010), debieran, por una parte, animarnos a los investigadores de la didáctica de la historia y en general de las ciencias sociales, a realizar investigaciones sobre el ámbito familiar y, por otra, a preguntarnos, en otras investigaciones similares, el papel de los museos (que no fueron mencionados) contrastándolos con otros ámbitos.

Las emociones preponderantes suscitadas en las cuatro obras, de mayor a menor presencia, fueron: tristeza, compasión, enojo, coraje, orgullo, culpa, resignación y miedo. Ello llamó poderosamente nuestra atención pues se reportan emociones que Morgado denomina "corrosivas" (Morgado, 2017); en concreto la resignación que se cataloga en la literatura especializada como un estado de ánimo que determina los horizontes posibles, en este caso del presente hacia el pasado y con poca proyección hacia el futuro. Este dinamismo pasado, presente y futuro está asociado a la conciencia histórica por lo que su identificación fue relevante y prueba la utilidad del planteamiento teórico metodológico para el tratamiento de procesos profundos difíciles de explorar con nitidez.

Estímulos provocadores de emociones, de mayor a menor importancia, fueron: gestualidad, texto del libreto, tono de voces y lugar. Es de llamar la atención que habíamos presupuesto que tendría más peso el lugar por presentarse en sitios donde ocurrieron los hechos históricos: no resultó así para el público, pero sí lo fue para los actores y actrices. Después del lugar, le siguen la música, el empleo de fuentes históricas y la iluminación, que no la habíamos considerado de antemano pero que surgió en las entrevistas. Quedó claro que la emocionalidad contribuye al cambio de perspectiva en el público. De la visión pro Juárez, que defendió la República contra el Imperio, se transitó a la visión de victimización de Maximiliano, Carlota y de los generales conservadores fusilados. Un ejemplo concreto es la presentación, con solemnidad y música propicia, que hace Maximiliano en una de las obras de los edictos que realizó a favor de los indígenas y en pos de la gratuidad de la educación. El público reporta la escena como de alto impacto: el actor entrega físicamente los edictos (fotocopias con acabado de documento antiguo) a personas del público. Se señala que esto, que en su mayoría desconocían, les conmovió y les cambió su manera de ver al personaje y en general al Imperio. El conjunto de las cuatro obras logra ese cometido pues si bien el discurso oficial de la conmemoración del triunfo de la República, motivo de la presentación de las obras, fue que México obtuvo su soberanía, su segunda independencia, las obras producen el efecto contrario: en opinión de los entrevistados hacen justicia a los protagonistas del Imperio.

Adicional a esta relación entre cogniciones y emociones, encontramos que, de modo general, la adopción de perspectivas fungió como vehículo para la comunicación de emociones y, en el sentido opuesto, las emociones se comunicaron con las cogniciones a través de la generación de empatía. En este sentido el trabajo aporta al campo pues la empatía se comprende en un sentido más amplio que su vinculación sociocognitiva común a casi todos los estudios, pues se acerca al concepto de "bosque emocional" propuesto por Goleman (2013) en el cual inciden los tonos de voz y las expresiones faciales para percibir y vivenciar los sentimientos grupales.

En el centro de la relación entre cognición y emoción, se identificaron dos acciones prioritarias en las que confluyen tanto las intencionalidades de las obras como lo reportado en las entrevistas a los públicos: humanizar y despertar nacionalismo. Estas dos categorías, largamente abordadas por la enseñanza de la historia, en este trabajo se concretizan en sus componentes cognitivos y emotivos. Humanizar se entiende como la acción de entender y sentir como los personajes de carne y hueso, comprender tanto sus intencionalidades como sus sentimientos y hacerlo desde la vivencia, es decir, que las personas se vinculan a los personajes en su humanidad, precisamente por compartir sus emociones. Despertar el nacionalismo fue la segunda acción prioritaria desencadenada en las cuatro obras. Se observa un nacionalismo que se presenta en un dinamismo entre el pasado, el presente y el futuro. Se establecen relaciones entre lo que ocurrió a México, con una fuerte carga emotiva con lo que vive hoy ("yo estoy pensando en los que nos están matando ahora", entrevista 71) y se plantean interrogantes sobre lo que le deparará en el futuro. De nuevo esto resultó muy relevante por su vinculación con la conciencia histórica, pues arroja luz sobre aspectos cogno-emocionales concretos implicados en su desarrollo.

4. Implicaciones para la formación de docentes de ciencias sociales

El currículum formal de enseñanza de la Historia, a nivel mundial, en general ha privilegiado la enseñanza de categorías cognitivas. La formación de docentes de ciencias sociales no ha sido ajena pues el mayor peso en sus currículos se ha dado a los saberes disciplinares. Dentro de los saberes pedagógicos no se ha reparado, desde un enfoque puntual, en la emocionalidad implicada en la docencia. No obstante, en la praxis docente se conjugan de manera más o menos consciente las cogniciones y emociones, y lo hacen de manera muy visible en ciertas acciones educativas, por ejemplo, en el afán del docente por motivar cuando aborda temas como la violencia o los totalitarismos y nacionalismos que hacen uso de la historia, o cuando se vale de medios o materiales educativos como son el cine, los videos, o el teatro didáctico.

De manera paradójica, en la investigación sobre formación docente se ha hecho explícita la preocupación por la practicidad de las competencias enseñadas para el compromiso ciudadano activo, siendo que estas tienen componentes emocionales que no se han mediado explícitamente y que son clave en la toma de decisiones que de continuo hace un docente. Por ende, consideramos que es menester la inclusión del estudio de la emocionalidad en la formación docente. Para ello se requiere atender uno de los retos que exponen Jara y Santisteban (2018) para la enseñanza de las

ciencias sociales, la historia y la geografía: investigar el papel de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales.

Concluimos que hemos de promover la reflexión puntual en los docentes en formación en torno a que la enseñanza de las ciencias sociales es un proceso que no empieza ni termina en la escuela, y que en tal proceso las cogniciones y emociones juegan un papel vital, tanto en los alumnos y alumnas como en los propios docentes, para la concepción y ejecución de su práctica. Se ha de mediar en los docentes una claridad conceptual y procedimental desde los aportes de la interdisciplina, para no incurrir en simplificaciones o transposiciones erróneas. Se ha de promover la metacognición vinculada a la metaemoción tanto de manera individual como colectiva. En ese sentido, serían deseables estrategias didácticas profundas encaminadas a la identificación de emociones en el lenguaje verbal y corporal, y de autoconocimiento y mejora de las implicaciones cogno-emocionales de los recursos usados, por ejemplo en el teatro didáctico, para que la evaluación corresponda a los objetivos. Se ha de posibilitar la construcción de herramientas sociocríticas para identificar ideas y/o emociones asociadas a prejuicios, y formar para el discernimiento entre realidad y ficción. Ante situaciones actuales, se ha de sensibilizar para estar alerta ante la *tiranía de las emociones*, y blindar a la enseñanza de las ciencias sociales de programas de educación socioemocional poco serios o contrarios a los derechos humanos. Se han de identificar las emociones para, con el correcto razonamiento, poder regular la emocionalidad y actuar a favor de futuros más justos y dignos para todas y todos. Esto exige, primeramente, una tarea de revisión seria del currículum de formación docente, de la mano con la revisión de nuestra propia práctica como formadores de docentes en un ejercicio llano de coherencia. La realidad nos interpela.

Referencias bibliográficas

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, *9*. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* London: Sage Publications.

Goleman, D. (2013). *Focus.* Barcelona: Kairós.

Jara, M. A. y Santiesteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara y A. Santiesteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Argentina: Universidad Nacional del Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona.

Latapí, P. (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza. El caso del Segundo Imperio Mexicano* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/handle/10803/663824.

Lima, L. y Pernas, P. (Coords.). (2015). *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos.* Tomo I y II, México: El Dragón Rojo.

López, A. y Álvarez, P. (mayo 2013). *Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro*. Trabajo presentado en las III Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla, España. Recuperado de https://fcce.us.es/docencia/innovacion-docente/comunicaciones-mesas-III.

Morgado, I. (2017). *Emociones corrosivas*. Barcelona: Ariel.

Onieva, J. L. (2013). Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias. En C. M. Jiménez (Coord.), *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 64-85). España: Creative Commons y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

Pagès, J. y Plá, S. (Coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México: Bonilla Artigas Editores – Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, M. D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Málaga, Málaga: España. Recuperado de http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853337.pdf.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Delfín Ortega Sánchez

dosanchez@ubu.es

Universidad de Burgos, España

Joan Pagès Blanch

joan.pages@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

> Las guerras no se hacen sólo con armas de fuego, con pedradas y gritos: se preparan en las escuelas, se siembran en los libros de texto, en los mapas y en los manuales de historia (...). Sería preciso, mucho antes de que reviente el absceso del odio político, averiguar qué cuentan los manuales de historia –o de Conocimiento del Medio, como dicen ahora– y qué colores y qué líneas, qué nombres se inscriben en los mapas (Muñoz, 2001, p. 128).

1. Introducción

De acuerdo con Morgado (2017), "todo nuestro comportamiento social, es decir, toda nuestra relación con las demás personas está particularmente influido por emociones y sentimientos" (p. 32). Las emociones y los sentimientos, entendidos como construcciones sociales, constituyen, por tanto, una categoría válida de análisis socio-histórico y objeto de estudio cultural (Bolaños, 2016). Desde esta perspectiva, cognitivistas, sociólogos y antropólogos sostienen la naturaleza social y cultural cambiante de las formas de expresión de las emociones y los sentimientos. Esto permite que "puedan ser aprovechados para visualizar el significado histórico y social de la vida interna o subjetiva" (Bolaños, 2016, p. 189).

A pesar de la proximidad y relación semántica entre emoción y sentimiento, Damasio (2009) identifica la frontera entre ambos términos en el espacio, subjetivo o social, en el que se experimentan. En efecto, mientras que el sentimiento parte de la experiencia mental y privada de la emoción, la emoción representa su manifestación, habitualmente externa, observable y, por lo tanto, medible (García, 2016). Serían las emociones, en consecuencia, las expresiones más reconocibles en la interpretación y explicación históricas.

Coincidimos con Escolano (2018) en afirmar que los "espacios, tiempos, textos y escrituras [escolares] se constituyen (...) como estímulos emocionales que inducen a una determina sociabilidad afectiva" (p. 117). Las emociones y los sentimientos ejercen una influencia directa en la percepción de la realidad social y en su proyección de futuro, en la comunicación, en la toma de decisiones personales, en la creatividad o en el sistema de valores (Morgado, 2007). La ira, una de las emociones primarias universales más reconocibles en el comportamiento social público, el amor o el odio impregnan la historia de la humanidad y modelan el relato social (Walton, 2005).

La puesta en valor de las emociones en la construcción del conocimiento histórico, propia de la posmodernidad, renuncia a la escisión razón-emoción, característica de la racionalidad moderna (Damasio, 2009), para explicar el comportamiento social integrando la intervención de las emociones. Desde el paradigma de la nueva historia cultural, la historia de los hombres y de las mujeres, y de las sociedades, pasa entonces por incorporar las conductas y las prácticas humanas observables en el tiempo, impulsadas por emociones universales, interculturales y con capacidad de predicción en la historia (Walton, 2005). Las emociones, en efecto, "cohesionan el sentimiento de comunidad de los individuos y de los grupos humanos, y se expresan en gestos reconocibles" (Escolano, 2015, p. 357). En este sentido, la incorporación de la experiencia emocional y la relación entre las emociones y el cambio social (Moscoso, 2015) se convierte en una categoría de análisis válida para la comprensión, interpretación y explicación histórica, a pesar de las dudas que, en su momento, se

plantearon algunos historiadores sobre la conveniencia de historiar los afectos, las emociones, las pulsiones y las pasiones (Vovelle, 1999) o sobre la naturaleza temporal de las emociones entre quienes defienden su estabilidad a lo largo de la historia y quienes abogan por sus cambios. Entre ambas posiciones, existe una tercera posición que apuesta por los cambios en su "gestión" (Aurell, Balmaceda, Burke, Soza, 2013).

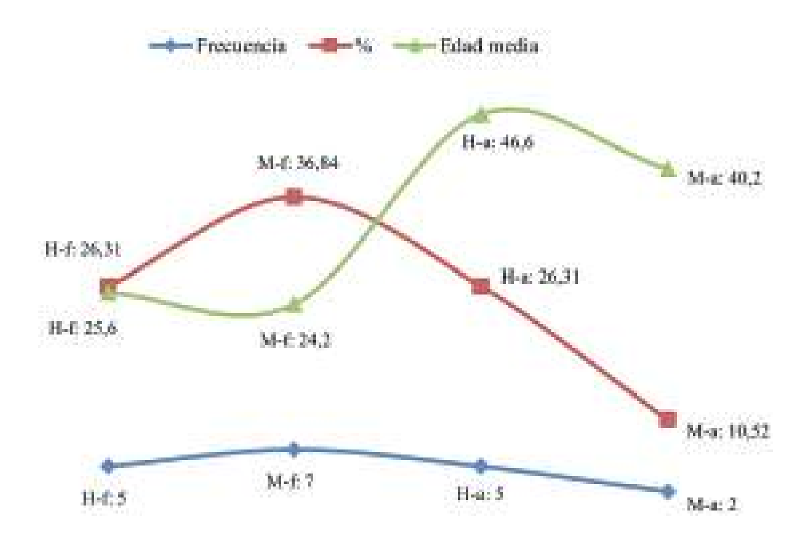
En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar el papel otorgado a las emociones y a los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria en formación inicial y en activo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra participante (*n* = 19) se compone de profesorado en activo (*n* = 7) de la provincia de Burgos, con una experiencia profesional media de 15.3 años (*DT* = 3.2), y de profesorado en formación (*n* = 12) matriculado en la asignatura de prácticas docentes del Máster Universitario en Formación del Profesorado por la Universidad de Burgos (Figura 1).

Figura 1. Sexo y edad media de los y las participantes. H/M-f: hombres/mujeres en formación. H/M-a: hombres/mujeres en activo.



La selección de los y las participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, intencional o por conveniencia, condicionado al grado de adecuación a los objetivos de la investigación (Izcara, 2007; Rodríguez, Gil y García, 1996). Se considera que la particularidad de sus características proporciona información suficiente para abordar los objetivos formulados en el estudio. Para su selección, se aplicaron los siguientes criterios:

1. Profesorado en formación: encontrarse realizando el período de prácticas docentes en cualquier centro de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso académico 2017-2018 o durante un máximo de dos cursos anteriores.

2. Profesorado en activo: encontrarse desarrollando su actividad profesional docente en cualquier centro de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con independencia de su experiencia en el puesto de trabajo.

2.2. Instrumento

Para la recogida de información, se utilizó un mismo instrumento, aplicado en las dos técnicas empleadas en la investigación (grupos focales y entrevistas). Tanto en la formulación de las cuestiones-eje generales como en el guion semiestructurado definitivo, los indicadores utilizados proceden de la revisión de la literatura científica (Tabla 1).

Tabla 1. Cuestiones-eje, objetivos y fuentes.

Orden	Cuestión-eje	Objetivo	Fuente
P1	¿El currículo y los materiales curriculares promueven la socialización política de las emociones del alumnado?	Identificar la función social del currículo y de las prácticas escolares en la socialización política y emocional del alumnado.	Mahamud (2012a)
P2	¿Y las prácticas escolares?		
P3	Como disciplina escolar, ¿la historia contribuye a la promoción de estímulos y discursos afectivos vinculados con una posible construcción de comunidades emocionales?	Analizar la dimensión afectiva de las narrativas históricas y sociales en la construcción de comunidades emocionales.	Emcke (2017); Mahamud (2012a, 2012b); Maffesoli (2004)
P4	¿Podemos hablar de la existencia de emociones sociales, como la vergüenza, los celos, la culpa o el orgullo, en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?	Identificar la presencia de las emociones sociales en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.	Damasio (2009); Emcke (2017); Walton (2005)
P5	¿Consideras que nuestro comportamiento social está influido por emociones y sentimientos?	Valorar y analizar la influencia de las emociones y sentimientos en las relaciones sociales de pasado y del presente.	Morgado (2017); Walton (2005)

2.3. Diseño y procedimiento

El estudio se adscribe a los principios metodológicos de la investigación cualitativa, y aplica las técnicas de la entrevista y el grupo focal para la recogida y análisis de los discursos y narrativas docentes. Desde este paradigma, se posiciona en un enfoque interpretativo-sistemático, por el cual "la teoría denota un conjunto de categorías bien construidas (...) e interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social" (Strauss y Corbin, 2002, p. 25).

En una primera fase de investigación, se procedió a diseñar las preguntas-guía de los dos grupos focales (10 y 9 participantes) con las que se pretendía generar opiniones, actitudes y experiencias. Se desarrollaron dos grupos focales, uno por cada colectivo participante: profesorado en formación y profesorado en activo (Krueger y Casey, 2000). Con el fin de triangular la información obtenida, los dos grupos se realizaron de forma independiente, con una dedicación de 65 minutos en cada uno de ellos. Considerando el tamaño del colectivo del profesorado en formación (n = 12), y con el propósito de generar contextos participativos y alcanzar una saturación satisfactoria de los datos, el grupo se segmentó en dos subgrupos de seis personas y se designaron dos portavoces (Anyan, 2013).

Identificada la necesidad de profundizar en los discursos, declaraciones, valoraciones y narrativas sobre las experiencias y representaciones epistemológicas de los y las participantes, y de determinar su coherencia y grado de acuerdo entre las distintas unidades de registro vaciadas, se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada. La duración de cada entrevista alcanzó los 50 minutos y se procedió a su registro en audio. Se formularon las mismas cuestiones en las seis entrevistas realizadas, éstas seleccionadas, de forma aleatoria, del total de la muestra.

Los grupos focales y las entrevistas fueron convocados mediante correo electrónico en junio de 2017 y en mayo de 2018, y realizados en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Las intervenciones del moderador pretendieron facilitar la participación del profesorado en formación y en activo, favoreciendo la discusión de sus opiniones, actitudes y narrativas docentes desde sus experiencias personales.

En todo momento, se procuró favorecer un clima distendido en el que pudieran emerger, de la forma más espontánea posible, las creencias, percepciones y experiencias de los y las participantes. Con el fin de profundizar en las razones que las sostenían, en ningún caso, fueron cuestionadas o debatidas por el moderador.

Después de la explicación del propósito del grupo focal y de la entrevista, se recordó a los y a las participantes la confidencialidad con la que se procesarían e interpretarían los datos obtenidos y que, además, serían grabados en audio.

Tras la ordenación de las notas tomadas por el moderador sobre el contexto en el que se realizó el grupo focal y las entrevistas, la información obtenida en audio fue transcrita por los investigadores de forma fiel a como fue emitida, evitando su corrección textual o discursiva.

2.4. Análisis de datos

En una primera fase, los registros textuales fueron identificados mediante series alfanuméricas continuas, con indicación del colectivo de pertenencia (profesorado en formación y profesorado en activo), su numeración y la técnica aplicada ($P_{f\text{-}x\text{-}gf}$/ $P_{a\text{-}x\text{-}e}$).

Seguidamente, las ideas y proposiciones de los discursos individuales y grupales fueron reducidas, codificadas y categorizadas a partir de su registro, organización y clasificación con el software ATLAS.ti. La codificación de los datos (abierta, selectiva y axial) se llevó a cabo de acuerdo con los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; San Martín, 2014).

Tras procesar las transcripciones de los grupos focales y de las entrevistas (documentos primarios) y de realizar la codificación inicial de cada unidad textual (codificación abierta), se generaron las primeras categorías. Mediante un proceso de comparación constante, se redujeron los datos a través del establecimiento de relaciones entre las sub-categorías obtenidas en torno a ejes categoriales nucleares, y de las relaciones existentes entre estas últimas (codificación axial), hasta la generación de las tres categorías centrales (*negacionistas*, *negociadores* y *afirmadores*) y la posterior delimitación de la teoría (codificación selectiva).

La primera categoría (negacionistas) se opone a la escisión entre razón y emoción en la enseñanza de la historia, haciendo prevalecer la racionalidad histórica. No se considera la influencia de los sentimientos y de las emociones en la construcción del relato histórico escolar, asumiendo el valor aséptico, objetivo y neutral del conocimiento histórico y social.

La segunda categoría (negociadores) reconoce la influencia de las emociones en la historia enseñada. Sin embargo, insiste en la capacidad de la historia para alcanzar una verdad universalista del conocimiento.

La tercera categoría (afirmadores) identifica la influencia e intervención efectiva de las emociones en la historia y en su enseñanza, considerando la necesidad de incorporar la dimensión afectiva en una comprensión integral del conocimiento y de la explicación histórica.

En relación con los criterios de calidad y rigor científico de la investigación, el criterio de credibilidad quedó garantizado mediante la revisión y confirmación de veracidad por los y las participantes de las transcripciones realizadas. El criterio de confirmabilidad se ratifica con la adopción de posicionamientos neutrales por parte de los investigadores en el vaciado, tratamiento informático y análisis de los datos. Por último, la posibilidad de transferir o aplicar los resultados obtenidos a otros colectivos de profesorado similares da cuenta del cumplimiento del criterio de transferibilidad (Margaly y Cadenas, 2007).

3. Resultados

Se presentan los resultados a partir de las tres categorías centrales obtenidas y se incluyen las unidades de registro más significativas en cada una de ellas y en cada colectivo.

3.1. Primera categoría: negacionistas

En la primera categoría (53 extractos de texto), se recogen las declaraciones de los y las participantes que afirman la posibilidad de alcanzar una pretendida verdad histórica y la necesidad de una interpretación uniforme de la realidad social del pasado y del presente:

> La historia que se transmite en las escuelas debe ser una historia objetiva, sin sesgos, con pretensión de verdad. De esta forma, ofrecemos las herramientas necesarias para comprender y pensar el presente. Aunque pueden reconocerse imparcialidades en los libros de textos, éstos no son más que un recurso de aula. [$P_{f-3-gf.}$]
>
> La interpretación de las fuentes no debe ser sinónimo de subjetividad. Precisamente, el carácter científico de la historia, como disciplina, lo impide. [$P_{a-5-gf.}$]

3.2. Segunda categoría: negociadores

En la segunda categoría (61 extractos de texto), tanto el profesorado en formación como el profesorado en activo reconoce la intervención de las emociones y de los sentimientos en la historia y en su enseñanza. No obstante, insiste en que su posible mediación no debería influir en la racionalidad que habría de presidir la historia enseñada:

> Las emociones y los sentimientos son parte del ser humano. En principio, pueden reconocerse en la construcción del pasado y en la interpretación del presente, pero sin renunciar a la cientificidad de las Ciencias Sociales. [Esto] prima sobre lo afectivo. [$P_{f-6-e.}$]
>
> Las emociones pueden influir en las narrativas históricas y en su transmisión en la escuela; incluso en el propio comportamiento social. [Sin embargo], nuestras prácticas como docentes no pueden apartar la racionalidad de la Historia. Como materia escolar y como ciencia, no es posible. [$P_{a-2-e.}$]

3.3. Tercera categoría: afirmadores

En la tercera categoría (136 extractos de texto), el profesorado participante identifica en las emociones, específicamente en las emociones sociales, uno de los factores influyentes en la orientación constructiva del conocimiento histórico, en su enseñanza y en la explicación del comportamiento social:

> Las emociones han influido en la evolución de la historia de la humanidad. Muchos acontecimientos, su interpretación y su transmisión estuvieron claramente influidos por emociones sociales compartidas, como la ira y la indignación. Es aquí donde yo hablaría de comunidades emocionales [Moderador*: ¿podrías poner un ejemplo?*] La Revolución Francesa de 1789. [$P_{f-11-gf.}$]

> Sin duda, las emociones siempre han formado parte de la enseñanza de las ciencias sociales. La historia, como materia curricular, ha facilitado la estimulación de determinadas emociones según el momento histórico y el contexto cultural, como la conquista, colonización y evangelización española en América en los siglos XV y XVI. Por ejemplo, durante el franquismo, estos procesos fueron argumentos para la admiración y construcción de un orgullo patrio. [$P_{a-7-e.}$]

Desde esta tercera categoría, los y las participantes reconocen, mayoritariamente, la benevolencia, condescendencia o rechazo de las narrativas sociales e históricas cuando afloran sentimientos de afecto o desafecto, o se juzgan las decisiones y los errores de determinados líderes políticos:

> La inclusión de las emociones y de las actitudes sociales afectivas en la enseñanza de la Historia fue y es determinante en la formación del pensamiento de los estudiantes. Las narrativas históricas pueden redirigirse fácilmente. [Moderador: *Por favor, ¿podrías justificar esta afirmación?*] (...) Sí, porque el conocimiento social es relativo; no puede considerarse un saber cerrado y acabado, ni siquiera objetivo, como sucede en las ciencias experimentales. [$P_{a-1-gf.}$]

> Está claro que, por ejemplo, la educación franquista buscaba el adoctrinamiento de los alumnos. Esto puede verse en un rápido repaso a los manuales escolares de la época, donde aquellas figuras históricas, que interesaran para dar fuerza y argumentar el discurso político y miliar, se ensalzaban y se justificaban sus actos. [$P_{f-4-e.}$]

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos informan del impacto de las emociones sociales y de los sentimientos en la construcción de conocimiento histórico sobre el pasado y en la enseñanza y aprendizaje de la historia, y de la necesidad de considerar la dimensión afectiva en la explicación del comportamiento humano. No obstante, resultan significativos los discursos apegados a una concepción historiográfica clásica que ignora las emociones en la concepción de una historia "como resultado de las decisiones racionales de sus protagonistas" (Zaragoza y Moscoso, 2017, p. 2).

Se citan, explícitamente, tres de las diez emociones sociales definidas por Damasio (2009): "la simpatía, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén" (p. 49). Los y las participantes coinciden con Morgado (2017) en reconocer la dimensión afectiva para la explicación del comportamiento social, posicionando sus concepciones epistemológicas en lo que Reddy (1997) definiera como "regímenes emocionales". En este concepto se explicarían la Revolución Francesa o la conquista, colonización y evangelización española en América, dos procesos que el profesorado participante vincula con el clima emocional del momento y con el concepto de comunidad emocional de raíz weberiana (Maffesoli, 2004). Las emociones, en consecuencia, desempeñarían un papel esencial en la historia y en su enseñanza, asumiendo que "esas mismas pasiones y esos mismos afectos modifican nuestra comprensión de la historia" (Zaragoza y Moscoso, 2017, p. 2).

Desde esta perspectiva, la relevancia de proponer en la escuela narrativas distintas a las construidas por los materiales curriculares o los medios de comunicación social partiría, en primera

instancia, de la identificación y reconocimiento de la acción mediadora de las emociones, del sesgo y de la parcialidad de los relatos sociales (Emcke, 2017). Sólo en este sentido, cabría contraponer la razón para la gestión y el cambio de los sentimientos y de las emociones, especialmente, cuando éstas son "negativas, perversas o inconvenientes" (Morgado, 2017, p. 32), reconociendo, en consecuencia, el estatus biocultural del ser humano (Boddice, 2017).

Referencias bibliográficas

Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: a Focus on Qualitative Research Interview. *Qualitative Report*, *18*(1), 45-63.

Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal.

Boddice, R. (2017). The History of Emotions: Past, Present, Future. *Revista de Estudios Sociales*, *62*, 10-15.

Bolaños, L. P. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, *55*, 178-191.

Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Emcke, C. (2017). *Contra el discurso del odio. Un alegato en defensa de la pluralidad de pensamiento, la tolerancia y la libertad*. Madrid: Taurus.

Escolano, A. (2015). Humanidad. Una historia de las emociones de Stuart Walton. *Historia y Memoria de la Educación, 2*, 353-364.

Escolano, A. (2018). *Emociones y educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión Libros.

García Sedeño, M. A. (2016). *Las emociones como componente de la racionalidad humana*. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Izcara, S. P. (2007). *Introducción al muestreo*. México D. F.: Miguel Ángel Porrúa.

Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas.* México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Mahamud, K. (2012a). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer Franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mahamud, K. (2012b). Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las ciencias de la educación. *Avances en Supervisión Educativa, 16*, 1-18. Recuperado de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/500.

Margaly, D. y Cadenas, R. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*, *7*(1), 17-26.

Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.

Morgado, I. (2017). *Emociones corrosivas*. Barcelona: Ariel.

Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia, 4*, 15-27.

Muñoz Molina, A. (25 de noviembre de 2001). Geografía e Historia. *El País Semanal*. *1313*.

Reddy, W. M. (1997). Against Contructionism: The Historical Ethnography of Emotions. *Current Anthropology*, *38*, 327-351.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*(1), 103-122. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vovelle, M. (1999). Histoire et représentations. En J-C. Ruano-Borbalán (Dir.), *L'histoire aujourd'hui* (pp. 45-49). Paris: Éditions Sciences Humaines.

Walton, S. (2005). *Humanidad. Una historia de las emociones*. Madrid: Taurus.

Zaragoza, J. M. y Moscoso, J. (2017). Presentación: Comunidades emocionales y cambio social. *Revista de Estudios Sociales*, *62*, 2-9.

UNA NUEVA LECTURA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: MIRANDO EL PRESENTE Y EL FUTURO

Antoni Santisteban Fernández

Antoni.Santisteban@uab.cat

Joan Pagès Blanch

Joan.Pages@uab.cat

Universitat Autonòma de Barcelona, España

1. Introducción

> But social studies teachers and teacher educators are always and everywhere agents of the state, whose work has consequences for the quality of citizenship and citizenship education in this country. It's serious responsibility that must include engagement and activism if schools are to be the incubators of democracy that they should be in the Unites States.
>
> (M. S. Crocco, 2018, p. 206).

En el año 1990 en Córdoba, en el segundo simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), se debatieron los programas de formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales para las diferentes etapas educativas.

Este encuentro y los documentos que se generaron tuvieron una gran importancia para la mayoría de las universidades españolas, que dispusieron por primera vez un referente común para un área que comenzaba a caminar. Se establecieron los ejes fundamentales de la formación, lo que ayudó en gran medida a la construcción del área, al mismo tiempo que se constituía una comunidad científica que comenzaba a tener una identidad propia. La AUPDCS contribuyó y contribuye con sus encuentros y publicaciones a la creación de esta identidad.

Casi treinta años después pensamos que vale la pena analizar y revisar los programas de estudio que se presentaron y debatieron en Córdoba, teniendo en cuenta que en estos treinta años se han publicado la gran mayoría de trabajos del área y se han defendido la mayoría de las tesis doctorales de Didáctica de las Ciencias Sociales. El área se ha consolidado, pero ¿cómo han cambiado y cómo se han actualizado los programas de estudio de la formación inicial?, ¿se han adaptado los programas a los nuevos contextos virtuales?, ¿han incorporado los resultados de la investigación? Y lo más importante, ¿cuál es la representación que nos hacemos del futuro?, ¿qué programas necesitamos hoy para dar respuesta a los problemas a los que deberán hacer frente las futuras generaciones de docentes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación para la ciudadanía?

Por aquellos años, Thornton (1991) había presentado el concepto del profesor como *gatekeeper*, como "portero del currículo", como el profesional competente para decidir qué entra y qué no entra en la mente del alumnado cuando se le enseña Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Como el práctico reflexivo que asume sus competencias y decide qué puede aprender, y por qué, su alumnado. Sin embargo, ¿cómo ha ejercido esta tarea en relación con la innovación de los contenidos y su adecuación a los problemas del presente?

Hugonie (2001), por su parte, se formuló, unos años después, la siguiente pregunta: ¿Por qué las investigaciones didácticas no modifican apenas las prácticas escolares? Las respuestas giraban en torno a los seis factores siguientes, bien conocidos en su opinión, que interferían la transferencia de los resultados de las investigaciones didácticas a las prácticas escolares en Geografía e Historia. Eran los siguientes: 1) la débil difusión de las investigaciones didácticas; 2) una escasa demanda por parte de docentes; 3) una débil demanda por parte de la institución escolar, del Ministerio y de

la inspección; 4) un problema de legibilidad y de comprensión de las investigaciones didácticas; 5) un problema de la temática de las investigaciones, y 6) un problema de validación y generalización de investigaciones.

¿Son aplicables estos factores a los planes de estudio de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes de infantil, primaria y secundaria?, ¿han cambiado los programas en los últimos 30 años?, ¿en qué han cambiado, cómo han cambiado?, ¿qué debería mantenerse, y por qué, de los programas presentados en Córdoba?

En este capítulo pretendemos reflexionar sobre los cambios que detectamos con respecto a los debates de 1990 y cómo se ha adaptado el profesorado y las universidades a las exigencias del contexto actual. Así, podremos hacer un pequeño homenaje a aquel debate que se realizó hace treinta años y que sirvió como punto de partida para construir los programas de formación inicial en muchas universidades . Es evidente que el tiempo no pasa en vano, pero también es cierto que muchas de aquellas ideas continúan teniendo validez.

Por último, también pretendemos formularnos preguntas para el debate a partir de una relectura de los temas fundamentales propuestos en 1990, con la mirada puesta en un porvenir que nos reclama definir nuestra identidad con claridad (Gundem, 2000; Pagès, 2011; Pagès y Santisteban, 2011), para dar respuesta a un mundo convulso donde la formación del profesorado de ciencias sociales aparece como una pieza esencial para construir una nueva ciudadanía (Armento, 1996; Avery, 2004; Adler, 2008) y para ofrecer alternativas a la nueva era política que se está configurando en España y en todo el mundo (Fitchett & Meuwissen, 2018). El contexto social, económico y político nacional e internacional ha cambiado y, por lo tanto, parece imprescindible adaptar la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia a los nuevos tiempos.

2. Pasado

En el *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 2, editado por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, se publicaron las conclusiones del II Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Córdoba en 1990 (AUPDCS, 1990). En una primera parte se publican una serie de temas generales que debían tenerse en cuenta en un programa del área. En una segunda parte se transcriben las conclusiones de los diferentes seminarios que tuvieron lugar y que corresponden a las diferentes etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria y post-obligatoria.

El documento analizaba la situación del área en ese momento y su estado de maduración, así como los anhelos de futuro:

> La didáctica de las ciencias sociales es una ciencia joven y en construcción. El colectivo de profesionales que trabaja en este nuevo campo se halla ante la tarea de delimitar su ámbito, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica. (AUPDCS, 1990, p. 8)

Estos anhelos se ampliaban en otra parte de la misma publicación en referencia a la posibilidad de organizar postgrados y doctorados:

> Ampliar las competencias de nuestros departamentos en los segundos ciclos universitarios sería una obligación de las autoridades educativas y conllevaría un apoyo institucional para equiparlos, en igualdad de condiciones, al resto de los departamentos universitarios. Supondría un fuerte impulso a la investigación que en ellos se realiza, investigación que en corto plazo ha experimentado un incremento considerable, pero que precisa de más medios y recursos de los actualmente destinados (AUPDCS, 1990, p. 5).

En el documento que se debatió en los diferentes grupos de trabajo se consideraron 12 temas generales para tener en cuenta en un programa general del área:

I. La didáctica de las ciencias sociales.

II. La enseñanza de las ciencias sociales. El problema de su contenido.

III. La programación de los contenidos sociales.

IV. El aprendizaje y las ciencias sociales.

V. La comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales.

VI. La metodología en la enseñanza de las ciencias sociales.

VII. Los recursos en la enseñanza de las ciencias sociales.

VIII. La evaluación en la enseñanza de las ciencias sociales.

IX. La investigación en la enseñanza de las ciencias sociales.

X. El concepto de espacio y su representación geográfica y artística.

XI. El concepto del tiempo social.

XII. Los valores sociales.

A pesar de la introducción de nuevas temáticas y la necesidad de actualizar algunos aspectos de la propuesta, hemos de considerar que aparecen los temas clave de cualquier programa de Didáctica de las Ciencias Sociales, para cualquier etapa educativa. La necesidad de identificar el área y su campo científico-práctico continúa siendo imprescindible, si tenemos en cuenta los ataques que todavía hoy día sufre la didáctica de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2014). Algunas de las afirmaciones que se hacen en la introducción tienen todavía total vigencia:

> La didáctica de las ciencias sociales mantiene una íntima relación con otras ciencias de la educación y con las diversas ciencias sociales, pero no es una síntesis de estas disciplinas (…).
>
> La teoría y la práctica didácticas establecen una relación dinámica, de manera que el pensamiento nace con frecuencia de la acción y revierte en la acción y da respuesta a las preguntas sobre qué enseñar, cómo, cuándo, por qué, a quién y en qué circunstancias (AUPDCS, 1990, 7).

La relación teoría práctica se trabajó con mayor profundidad en el IV Simposio celebrado en 1992 en la Universitat de Girona[9] .

3. Presente

Si revisamos y valoramos los distintos temas que se proponen en los doce puntos de la propuesta de 1990, hay elementos que han sido fundamentales para el desarrollo del área y otros que pueden revisarse a la luz de lo que sabemos hoy día, teniendo en cuenta las investigaciones y los cambios sociales y educativos que se han producido. Por ejemplo, la selección de contenidos a partir de conceptos clave (Benejam, 1997), así como la construcción de modelos conceptuales para la transposición didáctica (Santisteban, 2008), son un camino alternativo a los currículos tradicionales que se han convertido en elementos esenciales para el desarrollo del área. La perspectiva transdisciplinar que cada vez se defiende desde más foros, tiene en estas propuestas un punto de partida evidente.

Pensamos que algunas ideas deberían recuperarse, si es que se han dejado de tratar, como es el caso del análisis de las opciones epistemológicas y, en especial, las opciones ideológicas que están detrás de cada uno de los modelos curriculares o las propuestas de enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia (Pagès, 1994). En este sentido, la teoría crítica es, sin duda, la herencia más importante de que disponemos para una enseñanza de las ciencias sociales como instrumento para el cambio y la justicia social (Ross, 2013 y 2014).

La comunicación es, sin duda, uno de los temas que más atención requiere en la formación del profesorado, teniendo en cuenta su incidencia directa en las interacciones del aula. Las investigaciones sobre la argumentación, los relatos, el análisis del discurso, etc. han sido, son y serán muy importantes. Por otro lado, la creciente manipulación de la información en los medios y las redes sociales nos hecho replantear la formación del pensamiento social. En los años 90 era difícil imaginar la evolución de las antiguas/nuevas tecnologías y el papel avasallador de la imagen y de lo icónico, pero también era muy difícil prever que cada vez sería más complejo seleccionar la información y distinguir la verdad de la mentira, los límites de la libertad de expresión o la proliferación de los discursos del odio, el papel de las emociones y de los sentimientos en el aprendizaje de contenidos, etc. (Wineburg et al., 2016; Santisteban et al., 2016; Tosar, 2017; Llusà y Santisteban, 2017; Castellví et al., 2018).

Para ello, se va imponiendo lentamente un currículum más centrado en los problemas sociales relevantes (PSR), en las cuestiones socialmente vivas (QSV) o en la justicia social, en el que las disciplinas son un medio, y no un fin, pues de lo que se trata es de formar a la ciudadanía para que sepa convivir democráticamente en un mundo donde cada vez urge más tomar medidas glo

9 Los trabajos presentados pueden consultarse en:
- http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2014/04/1992-girona-IVsimposium-dossier_Parte1.pdf /.
- http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2014/04/1992-girona-IVsimposium-dossier_Parte2.pdf.
- http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2014/04/1992-girona-IVsimposium-dossier_Parte3.pdf.

bales que garanticen su supervivencia a las futuras generaciones. En cuanto a los métodos, cada vez ha adquirido más importancia la resolución de problemas, el estudio de casos y los métodos interactivos centrados en aquellas cuestiones del pasado, del presente y del futuro socialmente relevantes y significativas.

La investigación ha vivido un proceso extraordinario de crecimiento en proyectos y en tesis, lo cual ha permitido la consolidación de la identidad de una comunidad científica, que ha apostado por definir con claridad cuáles son las preguntas de investigación que se plantea la didáctica de las ciencias sociales, así como también los conceptos y las estructuras conceptuales que han ido formando un corpus teórico y delimitando un campo científico. El reto sigue estando en la incorporación de los resultados de la investigación a los programas tanto de formación de docentes como en los currículos prescritos por las administraciones.

Sigue existiendo un abismo bastante grande entre lo que nos dice la investigación y lo que dicen los programas. Esto se pone en evidencia, por ejemplo, en relación con el tratamiento curricular del espacio y el tiempo y el desarrollo de la conciencia geográfica y de la conciencia histórica. Los resultados de las investigaciones siguen sin incorporarse al currículum al igual que ocurre con los resultados relacionados con la presencia de las mujeres, de las niñas y los niños, las minorías étnicas, la diversidad sexual o la ancianidad, o con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En el currículum siguen teniendo más peso los contenidos factuales y conceptuales por más que quiera taparse con las competencias.

El papel de los valores en las ciencias sociales no ha dejado de ser problemático. Poco a poco, sin embargo, han ido reivindicándose como una parte esencial del conocimiento social y como el hilo conductor de todas las decisiones curriculares. En este sentido, el crecimiento de la educación para la ciudadanía en todos los países del mundo desde principios del siglo XXI es una evidencia de la necesaria adecuación de la enseñanza de las ciencias sociales a los nuevos problemas y a la urgencia de la formación de una ciudadanía democrática crítica y global.

4. Futuro

Proponemos, a continuación, unas ideas para la actualización del programa de Didáctica de las Ciencias Sociales de Córdoba, con la idea de que, en algún momento, podamos mantener en nuestros encuentros un debate que vuelve a ser urgente y necesario, como lo era hace casi 30 años cuando algunos compañeros y compañeras se encontraron (nos encontramos) en Córdoba para discutir con pasión sobre lo que era y lo que no era nuestra área. Exponemos esta actualización en forma de preguntas para un nuevo debate que entendemos se inicia en el XXX Simposio, en Lisboa:

1) ¿Qué es la didáctica de las ciencias sociales (DCS)? ¿Qué relación ha mantenido y mantiene con las ciencias referentes y con otras ciencias de la educación? ¿Qué relación existe entre la teoría y la práctica? ¿Cuál es el papel del profesorado en un mundo virtual?

2) ¿Qué aportan las diferentes ciencias sociales a la sociedad y a la enseñanza? ¿Cómo ayudan a interpretar la realidad social? ¿Qué opciones epistemológicas priorizamos? ¿Qué opciones ideológicas hay detrás de cada escuela o corriente científico-social?

3) ¿Cuáles son las características del conocimiento social? ¿Qué diferencia a los conceptos sociales de otro tipo de conceptos? ¿Cómo se seleccionan, organizan y secuencian los contenidos en distintos modelos curriculares? ¿Qué es el currículum oculto?

4) ¿Qué papel juegan las representaciones sociales del alumnado? ¿Cómo se forma el pensamiento social, crítico y creativo? ¿Cómo se desarrolla la competencia social y ciudadana y qué aporta la enseñanza de las ciencias sociales al resto de competencias?

5) ¿Qué tipo de comunicación debe darse en el aula? ¿Cómo se aprende a argumentar sobre problemas y conflictos sociales? ¿Cómo formamos al alumnado en literacidad crítica frente a los medios de comunicación o las redes sociales?

6) ¿Qué métodos de enseñanza de las ciencias sociales, para qué tipo de ciudadanía? ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje ayudan a educar una ciudadanía crítica? ¿Cómo se trabaja a partir de cuestiones socialmente vivas?

7) ¿Recursos didácticos o recursos de la realidad social cotidiana de nuestro entorno y de los medios de comunicación analógicos y digitales? ¿Cómo trabajar con las imágenes, con lo icónico, etc.? ¿Por qué no podemos renunciar a las salidas al medio?

8) ¿Cómo integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales? ¿Cómo ayuda la evaluación a mejorar la enseñanza, los aprendizajes y el currículo? ¿Qué es la evaluación cualitativa? ¿Cómo evaluar los contenidos y competencias?

9) ¿Qué debe saber el profesorado de la investigación? ¿Cuáles son las líneas y temas principales de investigación en DCS? ¿Qué debe aportar la investigación a la práctica y a la formación del profesorado de Ciencias Sociales?

10) ¿Cómo diferenciar el espacio como coordenada y como concepto social? ¿Cuáles son las habilidades geográficas y cartográficas, analógicas y digitales? ¿Cuáles son los componentes y cómo se forma el pensamiento geográfico?, ¿cómo se desarrolla una educación para la sostenibilidad? ¿Qué es la conciencia geográfica?

11) ¿Qué diferencia existe entre el tiempo como coordenada y como concepto social? ¿Cuáles son las habilidades de representación del tiempo histórico? ¿Cuáles son los componentes y cómo se forma el pensamiento histórico? ¿Qué es la conciencia histórica?

12) ¿Para qué enseñamos ciencias sociales? ¿Qué aportan a la educación para la ciudadanía las ciencias sociales? ¿Qué opciones ideológicas priorizamos? ¿Qué es la educación

para la justicia social y el cambio social? ¿Quiénes son invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿qué relación deberíamos fomentar entre el pensamiento crítico y la acción?, ¿hemos de fomentar la coherencia entre el pensamiento y la práctica social?

Es evidente que podrían incluirse otros temas como la enseñanza de la historia del arte, la educación política, la enseñanza de la justicia o la educación económica y financiera. También se podría trabajar la literacidad crítica, que nace como reivindicación, como respuesta a los programas de pensamiento crítico que, según algunos autores, se han limitado a enseñar una serie de habilidades cognitivas sin conseguir formar una ciudadanía crítica y formar para lo más importante: la participación y el cambio social.

La formación del pensamiento crítico ha de ayudar al alumnado: i) a interpretar con autonomía y con argumentos coherentes las informaciones de los medios de comunicación que, como sabemos, en la actualidad son cada vez más complejos; y ii) a diferenciar los hechos de las opiniones, a distinguir la veracidad de la falsedad, la fiabilidad de las fuentes, la intencionalidad del relato, los silencios, vacíos u ocultaciones, etc.

La enseñanza de las ciencias sociales ha de centrarse cada vez más en el aprendizaje del debate, del diálogo, de la participación, del compromiso social, político e ideológico que otorga a la ciudadanía la responsabilidad política como habitante de la *polis*. El objetivo último debe ser pensar en cómo cambiar la realidad desde el compromiso social. Para ello, es necesario que la formación del profesorado del área ponga el énfasis en un profesional crítico, autónomo, reflexivo y comprometido, que tome decisiones y sepa crear condiciones para un aprendizaje duradero en su alumnado (Ross, 1994; Pagès, 2012; Altet et al., 2013).

La realidad de los recursos digitales y su uso intensivo por parte de la población, y en especial por parte de la juventud, nos obliga a tratar los problemas sociales a partir de las informaciones de los medios o las redes sociales, a cuestionarlos y a construir relatos alternativos. En este sentido, desde GREDICS pensamos con Wineburg (2018) que la historia, pero también la geografía y las ciencias sociales, son conocimientos imprescindibles para la alfabetización crítica de la ciudadanía. Por este motivo, investigamos sobre cómo interpreta el alumnado los discursos del odio y cómo debe construir contra relatos, desde la defensa de los derechos humanos y la justicia social.

Pensamos que, más que nunca, la enseñanza de las ciencias sociales debe servir para luchar por un mundo mejor, más justo, libre y solidario. En este sentido, debemos cuestionar el actual concepto de ciudadanía y proponer, desde el humanismo radical, una educación para la ciudadanía global, teniendo en cuenta que los refugiados, los desplazados por fenómenos naturales, las minorías étnicas, los pobres, los grupos de cualquier religión, cultura u orientación sexual, cualquiera nacido en cualquier parte del mundo, pertenece a la raza humana y siente, sufre y tiene ilusiones muy parecidas a cualquier persona de cualquier lugar del mundo.

Referencias bibliográficas

Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Dirs.). (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.

Armento, B. J. (1996). The professional development of social studies educators. En J. Sikula et al. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 485-502). New York: Macmillan.

AUPDCS (1990). *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2*. Córdoba: AUPDCS. Recuperado de http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/01/2-1990.pdf.

Avery, P. G. (2004). Social studies teacher education in an era of globalization. En S. Adler (Ed.), *Critical issues in social studies education* (pp. 37-57). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Castellví, J., Díez, M. C., Gil, F., González, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Vidal, E. D., Yuste, M. y Santisteban, A. (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 391-401). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid / AUPDCS.

Crocco, M. S. (2018). Teachers and Teacher Educators as Public Policy Actors in Today´s Charged Classrooms. En P. G. Fitchett y K. W. Meuwissen (Eds.), *Social Studies in the New Education Policy Era. Conversations on Purposes, Perspectives and Practices* (pp. 206-212). New York: Routledge,

Fitchett, P. G. y Meuwissen, K. W. (Eds.). (2018). *Social Studies in the New Education Policy Era. Conversations on Purposes, Perspectives, and Practices*. New York: Routledge.

Gundem, B. B. (2000). Understanding European Didactics. En S. Brown, B. Moon y M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 235-262). London / New York: Routledge.

Hugonie, A. (2002). *Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires?* Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de http://clioweb.free.fr/peda/hugonie.htm.

Llusa, J. y Santisteban, A. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. En R. Martínez, R. García Moris y C. R. García (Eds.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 196-203). Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos, 13*, 38-51.

Pagès, J. (2011). La didáctica de las ciencias sociales y sus retos. En J. Vallès, D. Álvarez y R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. (pp. 45-62). Girona: Documenta Universitaria.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales, 3*, 5-14.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 3-20). Madrid: Síntesis.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Ross, E. W. (Ed.). (2014). *Reflective Practice in Social Studies*. National Council for the Social Studies, Bulletin, 88.

Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (4.ª ed.). Albany: State University of New York Press.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 79-99). Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años, *Diálogo Andino, 53*, 87-99.

Santisteban, A. y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusa, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Thornton, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social* Studies (pp. 237-248). New York: MacMillan.

Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford: Stanford Digital Repository.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago / London: The University of Chicago Press.

LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES SEGÚN EL PROFESORADO EN ACTIVO: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA A LA REALIDAD DE LA LOMCE

Juan Carlos Bel Martínez

belmartinezjc@gmail.com

Universitat de València, España

1. Introducción

La distribución y composición de los contenidos curriculares en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, representa un tema relevante que preocupa tanto al profesorado como a los investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales, entre otros (De Miguel, 2016; López Facal, 2014). Las cuestiones relativas a "qué se enseña" y "qué se debería enseñar" en las escuelas forman una parte esencial del debate educativo y, particularmente en el caso de la educación geográfica e histórica, ello se ve influido por la transmisión de diferentes visiones que condicionan nuestra forma de comprender y actuar sobre las realidades sociales. El papel del profesorado es fundamental en estos procesos, de forma que el presente trabajo presenta parte de los resultados de un cuestionario en el que participaron 266 docentes en activo de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato de diferentes regiones de España, concretamente trataremos las preguntas que abordaban su percepción sobre determinados aspectos de los contenidos curriculares.

Como primer apunte sobre este "qué enseñar", debemos señalar que no podemos concebir estos contenidos únicamente como objetos culturales, sino también como conjuntos de informaciones afectadas por aspectos emocionales y morales (Souto, 2014). Además, al abordar la configuración del currículo español, puede ser muy clarificador comprobar el modo en que se ha desarrollado históricamente, por ejemplo, desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013, BOE Nº 295), en adelante LOMCE. El marco legal de este largo periodo se caracteriza por un elevado control burocrático y especificación de los contenidos (Gimeno-Sacristán, 2014) que hoy en día se ha incrementado –junto con otros factores– con la inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables (López Facal, 2014). Asimismo, el currículo está compuesto de una extensa sucesión de contenidos aislados que, entre otras cosas, están enfocados a la transmisión de determinadas finalidades socioeducativas (Parra, Colomer y Saiz, 2015; Torres, 2017) y, a su vez, se organiza siguiendo un modelo de progreso cognitivo tomado principalmente de los estudios piagetianos (Trepat y Comes, 1998).

Esta última idea se manifiesta de forma clara en la propia estructura y distribución del currículo de educación primaria, que únicamente dota de alguna importancia a los conocimientos históricos hacia el final de esta etapa en clara conexión con los estudios clásicos de Piaget y sus sucesores, los cuales establecen que los niños y niñas solo son capaces de trabajar sobre esta clase de contenidos en torno a los 12 años. Todo ello es una evidencia más de que la LOMCE, como también sucedía con reformas anteriores, no ha tenido en cuenta los avances realizados en la investigación educativa desarrollada en el ámbito nacional e internacional (López Facal, 2014), algo que sí se ha considerado en otras reformas curriculares europeas como la inglesa (Cooper, 2000) o la holandesa (Van Boxtel y Grever, 2011).

Asimismo, las disposiciones de la LOMCE muestran importantes contradicciones e incongruencias difíciles de sortear (Gimeno-Sacristán, 2014). En el caso que nos ocupa, una de las más claras se puede encontrar en las marcadas diferencias que existen entre la parte programática inicial del currículo de algunas de las materias que forman las ciencias sociales, donde se muestra

cierta visión amplia y se reconoce el valor ciudadano de estos aprendizajes, y las extensas tablas de contenidos y estándares de aprendizaje evaluables que terminan por enunciar numerosos ítems en los que es imposible profundizar con la dedicación horaria establecida para estas materias (López Facal, 2014).

En cualquier caso, es evidente que aquello establecido en los currículos o en cualquier interpretación de sus planteamientos, como la ofrecida en los libros de texto mayoritarios, tiene una fuerte influencia en las visiones y acciones desarrolladas en el aula, pero no representa en su totalidad los contenidos trabajados por el conjunto del profesorado (Popkewitz, 1989). Tal y como señala Dewey (2004), los fines que persigue la educación siempre responden a necesidades contemporáneas que se aspira a mejorar transformando las experiencias educativas del alumnado. En este sentido, creemos que existe cierta concienciación entre gran parte del profesorado que ve como una necesidad superar los preceptos curriculares y abordar determinados contenidos y situaciones que se han convertido en demandas sociales. Algunas de estas pueden responder a demandas de grupos que hasta ahora no han tenido suficiente poder de influencia sobre la legislación educativa (Apple y King, 1989), como podrían ser las reclamaciones, desde hace décadas, sobre la introducción de la historia de las mujeres; o que son la reacción de diferentes sectores ante aspectos y problemas que han derivado parcialmente de la globalización y el neoliberalismo, como las cuestiones de sostenibilidad o neocolonialismo que cuentan con un espacio escaso o inexistente en el currículo.

Aspectos como estos han sido estudiados y aplicados por la innovación e investigación en didáctica de las ciencias sociales desde hace años (De Miguel, 2016; Prats y Valls, 2011; Tutiaux-Guillon, 2003) pero el profesorado sigue sin verlos reflejados en el plano normativo. Así, existe una reclamación muy común entre los docentes que insiste en su poca participación en la configuración y diseño del currículo legislado. [10]

Uno de los motivos que puede estar provocando esta reacción es que el profesorado perciba que los preceptos del currículo no se corresponden con las características de su alumnado o con la clase de contenidos que desean tratar.

Por todo ello, con la presentación de los resultados parciales de este cuestionario pretendemos aproximar en qué medida tratan los docentes ciertos contenidos transversales que se han mostrado como relevantes para diferentes agentes educativos, así como la adecuación de los contenidos curriculares a las características y tiempos formales que existen en las aulas.

10 En otoño de 2018 el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España abrió un proceso de consulta para recoger propuestas de mejora del marco normativo actual (http://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2018/reversion-lomce.html). Al cierre de este trabajo (enero 2019) está por ver la influencia de las propuestas recibidas, la profundidad de la reforma y el propio papel del profesorado en la misma.

2. Método

El método utilizado en este estudio es cuantitativo, descriptivo y se basa en la aplicación de un cuestionario como instrumento de investigación. Los cuestionarios o encuestas *online* tienen como ventaja que ofrecen la posibilidad de llegar a muestras considerables con rapidez, evitan errores de codificación y facilitan el análisis cuantitativo. Sin embargo, también poseen inconvenientes, como la escasa motivación que puede existir entre los participantes si no hay un reclamo o incentivo (como en nuestro caso) o que resulte un instrumento muy impersonal (Bisquerra, 2014).

El muestreo realizado es no probabilístico y descriptivo, de forma que los resultados obtenidos no son aplicables a todo el conjunto de los docentes en España sino únicamente a los que componen la muestra, tal y como recoge el carácter aproximativo de esta investigación. Así, la muestra inicial seleccionada fue de más de un millar de docentes a los que se les remitió el cuestionario, los cuales se corresponden con el profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato que habían participado en las convocatorias de cursos de verano organizados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y que en los últimos tres años, desde la aplicación completa de la LOMCE, habían impartido Ciencias Sociales o alguna materia relacionada (Geografía, Historia, Historia del arte, Conocimiento del entorno...). El cuestionario fue previamente validado por diferentes expertos de nuestro campo y se realizó una prueba piloto para comprobar y mejorar su adecuación a la muestra de profesorado a la que iba a ser enviada.

La muestra final de 266 docentes que respondieron se compone de 213 de género femenino y 53 de masculino. Sobre su procedencia, aparecen representadas 44 de las 50 provincias españolas, además de las dos ciudades autónomas, aunque existen grandes diferencias entre el número de profesorado de cada una, siendo las más representadas Madrid, Murcia, Sevilla, Valencia y Málaga. El 92% trabaja en centros públicos y el 8% en concertados. Los rangos de edad de la muestra aparecen en la Figura 1, mientras que la Figura 2 presenta los años de experiencia docente que poseen y la Figura 3 las etapas donde desarrollan su labor educativa.

Figura 1. Rangos de edad de la muestra

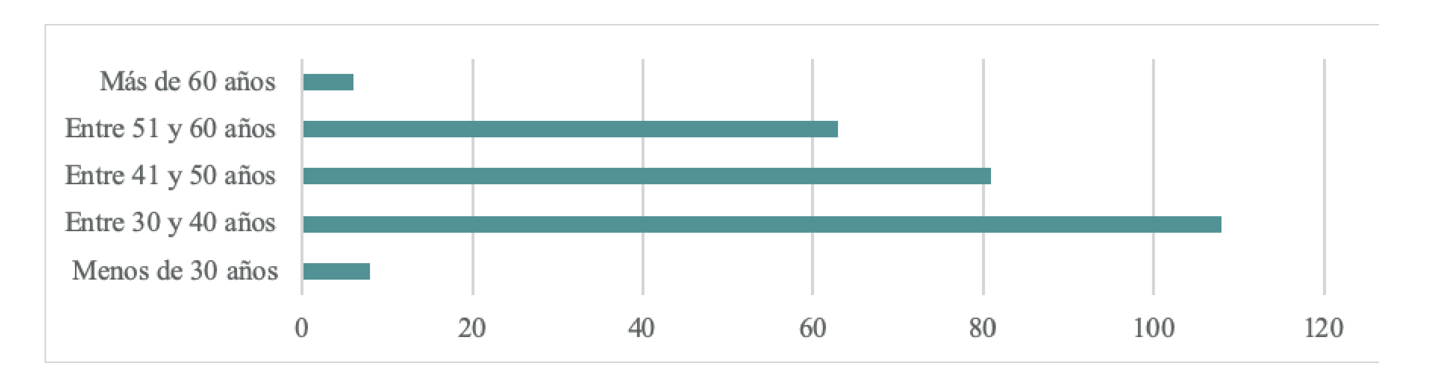
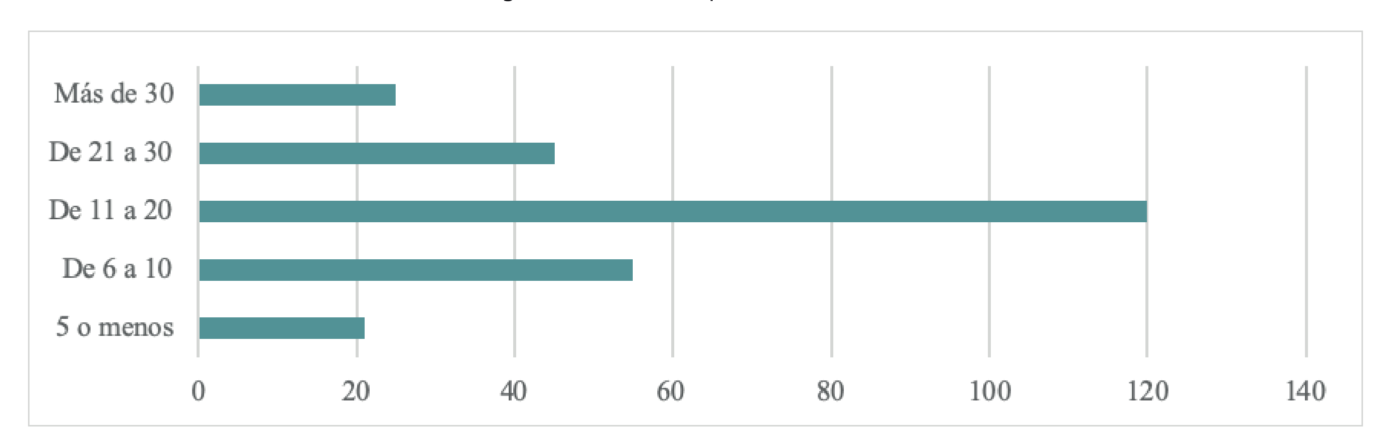
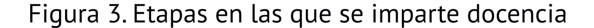
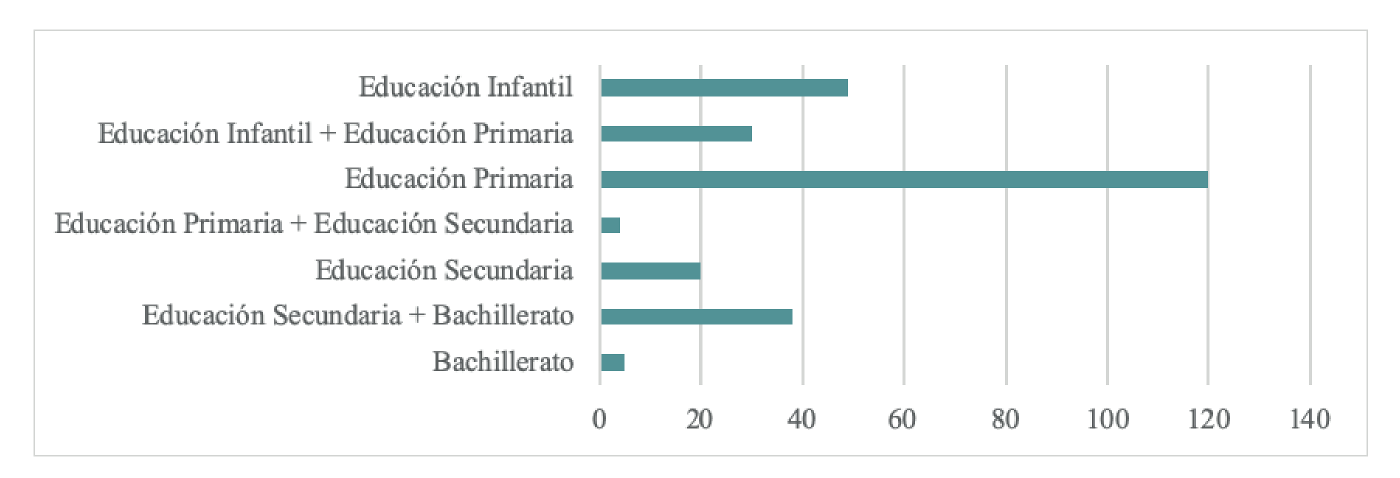


Figura 2. Años de experiencia docente




Figura 3. Etapas en las que se imparte docencia



Además, los datos extraídos han sido cruzados con las variables edad, género, etapa educativa en la que se imparte docencia y años de experiencia, lo que permitirá reflejar con más detalle las valoraciones en función de estas variables.

3. Resultados y discusión

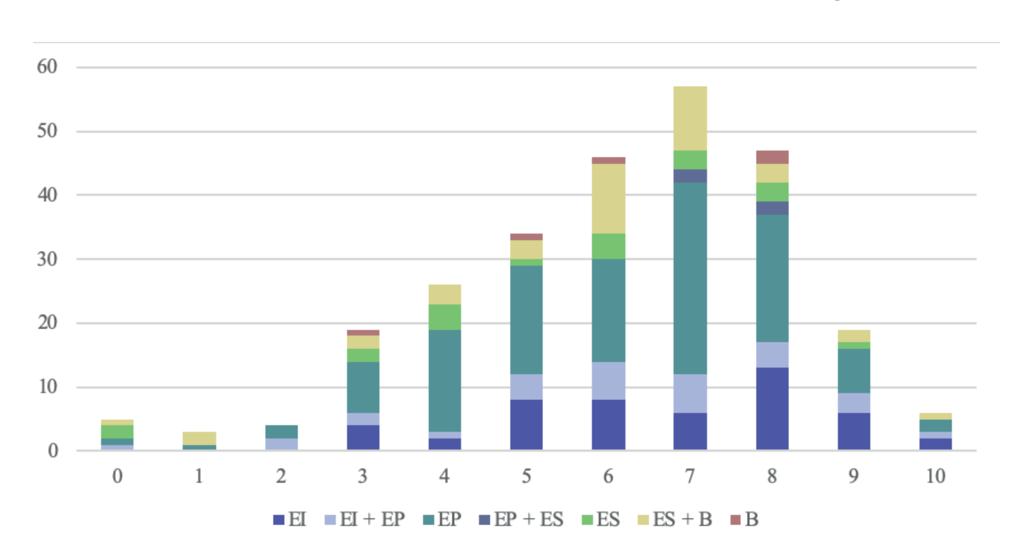
En cuanto a la presentación de los resultados obtenidos, por motivos de espacio optamos por mostrarlos vinculados a aquellas variables cuya correlación evidencia tendencias significativas que merecen ser comparadas y comentadas. Así, en primer lugar, conviene señalar aquellas en que no se han encontrado diferencias importantes, como la variable género y edad.

En primer lugar, sobre la valoración de la adecuación de los contenidos curriculares, se preguntaba al profesorado sobre si estos son adecuados a la edad de su alumnado en una escala 0-10 (siendo 0 "Nada adecuados" y 10 "Totalmente adecuados"). La Figura 4 muestra cómo la mayoría del profesorado de todas las etapas considera que sí son adecuados al establecer su puntuación por encima del 5. No obstante, si atendemos a la media de estas puntuaciones (6,11) y a la propia distribución de los datos, observamos que esta valoración no es tan sólida como podría aparentar, principalmente por dos motivos:

a) El currículo español, como ya hemos señalado, se organiza, entre otros aspectos, en base a la edad y capacidades del alumnado según los estudios de Piaget (Trepat y Comes, 1998), de forma que siendo este uno de los criterios principales sería de esperar que las valoraciones del profesorado fueran más altas que las registradas y remarcasen directamente la buena adaptabilidad de los contenidos.

b) En los resultados existe una tendencia más marcada a escoger valores intermedios que valores extremos positivos (cercanos al 10) sobre la buena adecuación de los contenidos. Ello se observa especialmente en las valoraciones del profesorado de educación primaria.

Figura 4. Adecuación de los contenidos curriculares a la edad del alumnado según la etapa educativa



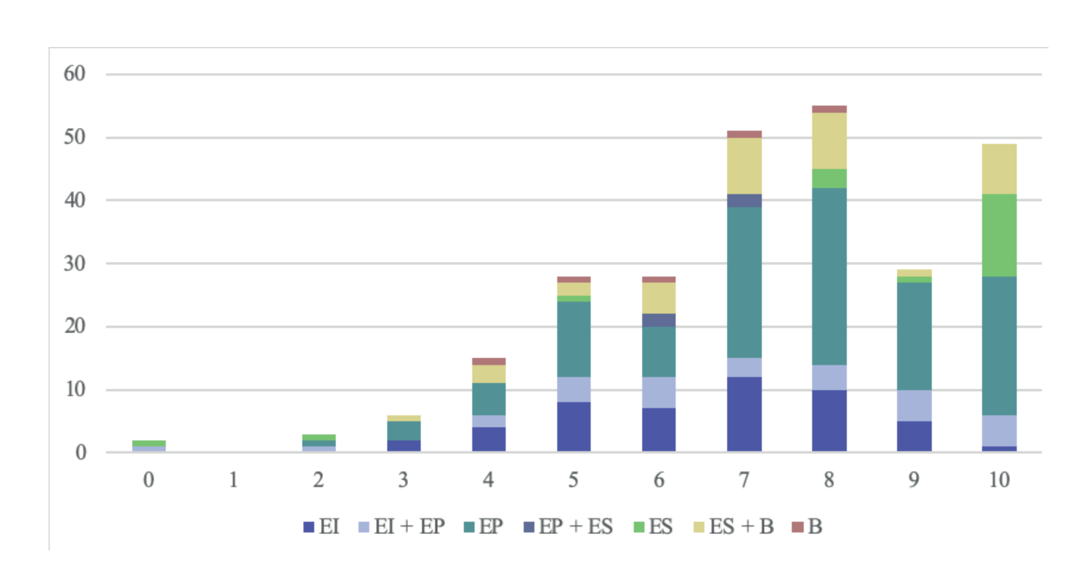
El análisis de estos mismos datos en relación con los años de experiencia del profesorado se representa en la Figura 5.

Ello nos permite observar relaciones sutiles, como que los docentes con menor experiencia (por debajo de los 10 años) tienden a puntuar positivamente la adecuación de los contenidos, en comparación a aquellos docentes con más de 20 años de experiencia. Entre otras razones, esta diferencia puede ser debida a que una dilatada biografía docente permite conocer múltiples y más complejos contextos escolares o trabajar bajo marcos normativos diferentes, donde la inadecuación de los contenidos a la edad puede haber sido más acusada.

Figura 5. Adecuación de los contenidos curriculares a la edad del alumnado según los años de experiencia docente

Por otro lado, también se interrogaba al profesorado por la cantidad de contenidos establecidos para un curso escolar solicitándoles que los valoraran entre 0-10 (siendo 0 "Insuficientes" y 10 "Excesivos"). La Figura 6 recoge cómo una mayoría muy holgada de docentes de todas las etapas escoge puntuaciones entre 5-10 (con una media de 7,29), con lo que tienden a considerar la cantidad de contenidos como excesivos. En este caso destaca el profesorado de primaria y secundaria que los consideran demasiado numerosos, de forma que sus apreciaciones confirman el enciclopedismo y exceso de contenidos que se denuncia a menudo desde diferentes ámbitos (Gimeno-Sacristán, 2014; Parra, Colomer y Saiz, 2014).

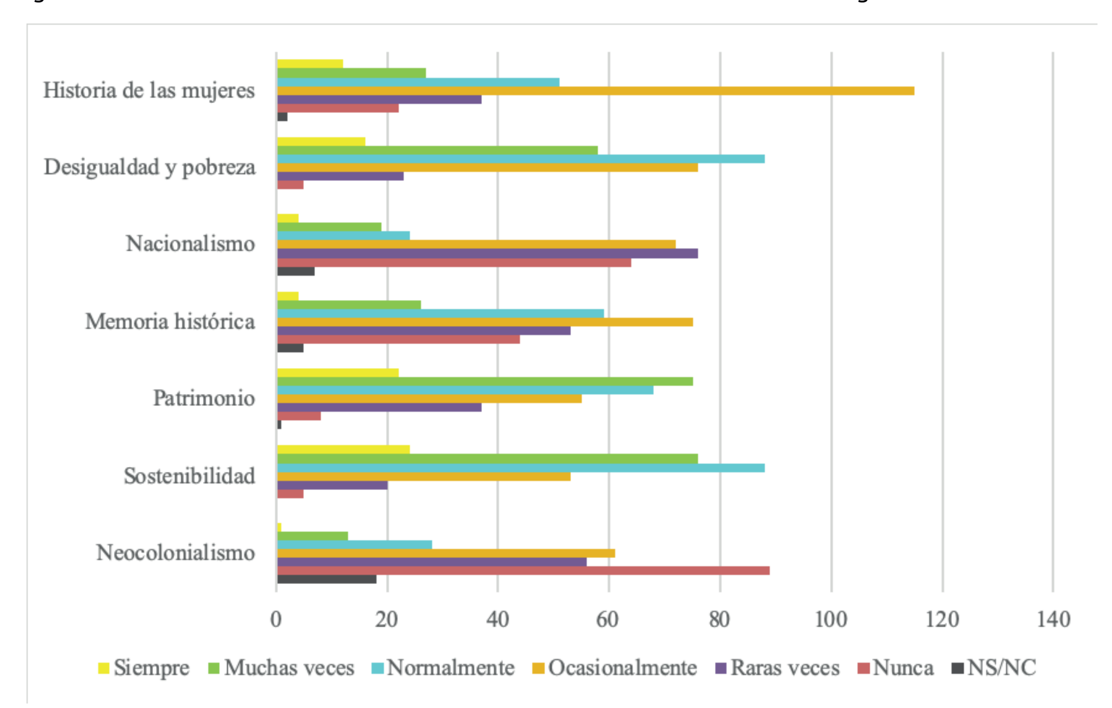
Figura 6. Adecuación de los contenidos curriculares a la duración de un curso escolar según la etapa educativa



La siguiente pregunta planteaba diferentes contenidos amplios y transversales que han llegado a convertirse en demandas sociales y que se destacan desde hace años por la investigación, como insistimos anteriormente. La Figura 7 muestra la frecuencia con que se abordan a lo largo

de un curso escolar, de forma que si analizamos las respuestas observamos que aspectos como el patrimonio, la desigualdad, la pobreza, la sostenibilidad o, en menor medida, la historia de las mujeres, son tratados con cierta asiduidad al indicarse que se trabajan ocasionalmente, normalmente o muchas veces. Por el contrario, existen otros como el nacionalismo, el neocolonialismo o la memoria histórica que solo son tratados esporádicamente en las aulas de los encuestados. Sin duda la composición de la muestra (formada muy mayoritariamente por docentes de infantil y primaria) y la presencia o ausencia explícita de estos contenidos en los respectivos currículos ha afectado a las respuestas obtenidas. En este sentido, es muy cuestionable aludir a que las niñas y niños de estas etapas no son capaces de abordar ciertos contenidos como el nacionalismo por su complejidad, cuando la investigación nacional e internacional demostró hace tiempo los avances en el tratamiento de estos aspectos en edades tempranas (Cooper, 2000; Rivero, 2011).

Figura 7. Frecuencia en el tratamiento de determinados contenidos a lo largo de un curso escolar.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

4. Conclusiones y limitaciones

Los resultados arrojados por esta encuesta nos aportan interesantes escenarios de interpretación sobre cómo percibe el profesorado los contenidos curriculares en la actual LOMCE. En este sentido es importante recordar que el análisis de estos datos cuantitativos nos aporta mucha información sobre un número considerable de participantes, pero sin embargo estas informaciones tienen poca profundidad al no poder considerar suficientemente los contextos educativos que dan origen a dichos datos (Popkewitz, 1989).

A la hora de realizar aproximaciones empíricas como la realizada aquí, es esencial atender a la historia y génesis del currículo y el conocimiento escolar. De hecho, como hemos observado, muchos de los resultados obtenidos presentan conexiones claras con determinadas propiedades atribuidas a los currículos españoles de las últimas décadas (Gimeno-Sacristán, 2014; López Facal, 2014), ya sea su carácter enciclopédico o su fundamentación en determinados estudios clásicos sobre psicología infantil aceptados por la comunidad docente. La dudosa adaptabilidad de los contenidos, su excesivo número o las dificultades que representa trabajar en mayor o menor medida unos u otros aspectos son problemas y tensiones con los que se enfrenta el profesorado al tratar la enseñanza de las ciencias sociales y que se unen a muchos otros de mayor gravedad como las ratios elevadas, el absentismo o los conflictos en el aula, entre otros. Frente a ello, existen otras opciones que pueden ser de ayuda y que también se están aplicando a la formación inicial del profesorado (ello se puede encontrar en los sucesivos Simposios de Didáctica de las Ciencias Sociales organizados por la AUPDCS), como intentar apelar a la utilidad del conocimiento social (Campo, Ciscar y Souto, 2014) al tratar problemas sociales relevantes (Souto, 2014), ya que entre otras cosas representa una de las alternativas a los cánones de conocimiento erudito de los que son herederos gran parte de los contenidos curriculares actuales y que, más allá de su aparente objetividad o neutralidad, están impregnados de un gran número de condicionantes e intereses de distinta clase (Popkewitz, 1989).

Finalmente, el presente estudio ha permitido observar tendencias sobre la percepción de los contenidos por parte del profesorado, ante lo que no podemos olvidar la importancia de acompañar análisis como este de exploraciones cualitativas. La combinación de diferentes métodos de investigación, atender a la evolución histórica de las disciplinas escolares y conocer los viejos y nuevos poderes que interfieren en la educación de los ciudadanos nos permitirá seguir reflexionando sobre "qué se enseña" y "qué se debería enseñar" en los contextos y las realidades sociales contemporáneas.

Referencias bibliográficas

Apple, M. y King, N. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 37-53). Madrid: Akal.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Campo, B., Ciscar, J. y Souto, X. M. (2014). Los espacios de la periferia escolar. *Scripta Nova, 496*(18), 1-19.

Cooper, H. (2000). *The teaching of history in primary schools. Implementing the national curriculum*. London: David Fulton.

De Miguel, R. (2016). Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: Historia de un desencuentro. En R. Sebastiá y E. Tonda (Eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 57-70). Alicante: Universidad de Alicante.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Gimeno-Sacristán, J. (2014). La LOMCE ¿una ley más de educación? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 81*(28.3), 31-44.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § 12886.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer: Revista de historia contemporánea*, *94*(2), 273-285.

Parra, D., Colomer, J. C. y Saiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 79*, 8-14.

Popkewitz, T. (1989). Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas. En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 306-321). Madrid: Akal.

Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, *25*, 17-35.

Rivero, M. P. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.

Souto, X. M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(1), 33-56.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación, 2*, 27-35.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

Trepat, C. A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Van Boxtel, C. y Grever, M. (2011). Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands 1968–2008. En E. Erdmann y W. Hasberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education*, Vol. 2 (pp. 83–116). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO BASE DEL DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Isabel María Gómez Trigueros

isabel.gomez@ua.es

Universidad de Alicante, España

1. Introducción

Las investigaciones efectivas en relación al conocimiento del docente o pensamiento del profesorado (Marcelo, 1987), se han desarrollado desde diferentes perspectivas y han ido evolucionando, adaptándose según el paradigma pedagógico y psicológico existente.

En los años ochenta, estos estudios se adhirieron al paradigma cognitivo imperante en ese momento, con el consecuente interés por las investigaciones en torno a los procesos de razonamiento, toma de decisiones y demás aspectos que no se habían tenido en cuenta en la mayoría de estudios y que conforman la actuación del docente en el proceso de enseñanza. Junto al pensamiento del profesorado ya mencionado, se desarrollan investigaciones relacionadas con el llamado conocimiento del profesor (Fuentes, 1998), que tienen su máxima representación investigativa en los estudios de Shulman dentro su proyecto *Knowledge Growth in a Profession: development of knowledge in teaching*, llevado a cabo en la Universidad de Stanford (1983) focalizada en aspectos de tipo cognitivo en relación al docente. El avance investigativo dará lugar a trabajos relacionados con el conocimiento del contenido pedagógico. En estos trabajos se presta una atención especial a la noción de conocimiento base del profesor, que incluye tanto la dimensión conceptual (saber qué) y pedagógica, como la dimensión procedimental (saber hacer) que contiene, al mismo tiempo, las justificaciones para que se actúe de determinada forma (por qué). Es aquí donde se enmarca el concepto TPACK, estructurador de esta investigación y eje vertebrador en el que enmarcamos el estudio aquí presentado.

Asimismo, se debe señalar que el actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aboga por el cambio en los tipos de metodologías implementas en el aula para la plena formación del profesorado considerado como guía del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bolonia, 1999). Para la consecución de tales fines, el EEES aboga por dotar a los futuros maestros y maestras de aquellas competencias y conocimientos que les permitan desarrollar su labor docente. Entre dichas competencias clave se viene prestando especial interés a la tecnológica en la actual Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) del siglo XXI. En este sentido, los currículos de Grado proponen la capacitación digital del docente como objetivo prioritario de su formación.

2. Marco teórico de la investigación

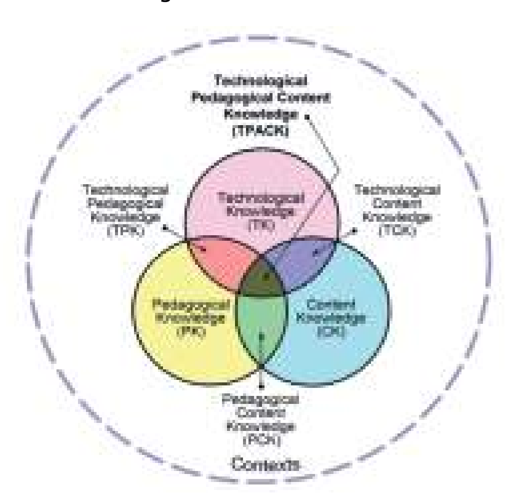
El modelo de enseñanza y aprendizaje (E-A) *Technological Pedagogical Content Knowledge* conocido por la siglas TPACK (TPCK o CTPC) (Cabero, 2014; p. 114), desarrollado por los profesores Punya Mishra y Mattew J. Koehler (2006) de la Universidad Estatal de Michigan, identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Se incluye entre los modelos cognitivos en ambientes cooperativos donde se utiliza la tecnología y contempla la interacción de los tres elementos que intervienen en la adquisición de conocimientos al unísono:

a) El contenido de la materia concreta a enseñar.

b) La pedagogía necesaria para la consecución de dichos conocimientos por parte del alumnado.

c) La tecnología que interviene en dicho proceso de aprendizaje.

Figura 1. Modelo TPACK



Fuente: http://www.tpack.org/.

De este modo, se construye una red de interrelaciones con las que el profesorado debe contar para una adecuada inclusión de las TIC en su actividad docente. Dicho modelo tiene su origen en los trabajos sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) o *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), realizados por Lee S. Shulman (1986). Para dicho investigador, la interacción ente los contenidos (CK) y la pedagogía (PK) genera el conocimiento didáctico del contenido (PCK) que se organiza y adapta de manera que los conocimientos lleguen adecuadamente al alumnado.

El modelo TPACK incorpora una nueva variable al PCK: el contenido tecnológico (TK). Mishra y Koehler (2006) consideran el Conocimiento Base Docente (CBD) como la integración de: el conocimiento disciplinar (CK), el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK).

Asimismo, insisten en que para llevar a cabo una correcta enseñanza con tecnologías es necesaria la adquisición y comprensión de tales interacciones. Así pues, la inclusión de las TIC en las aulas necesita de una adecuada formación respecto de los dispositivos digitales no sólo de tipo manipulativo sino, muy especialmente, de los contenidos de la disciplina que se va a trabajar y de las metodologías-pedagogías concretas que se quieren implementar para la consecución de objetivos didácticos. Siguiendo tales planteamientos se propone una intervención didáctica en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales con la tecnología gratuita *Google Earth*™..

3. Contextualización y objetivos del trabajo desarrollado

Los resultados que aquí se exponen se han elaborado a partir de las respuestas obtenidas en las encuestas y las propuestas didácticas con tecnología, realizadas por 233 estudiantes en el ámbito de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, a lo largo de un curso académico, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía, que se imparte en 2.º curso en Grado de Primaria.

El objetivo principal ha sido conocer las potencialidades del modelo TPACK para el desarrollo y adquisición del conocimiento base del docente en la formación inicial del profesorado. Del mismo modo, se pretende utilizar las conclusiones que se extraigan de esta investigación para reelaborar el currículo de la asignatura antes citada, adecuándolo a las necesidades y carencias que presenta el alumnado respecto de las herramientas y destrezas geográficas; proponiendo pautas de actuación para la resolución de los problemas observados en dicho colectivo; haciendo hincapié en aquellos aspectos relevantes que permitan a los futuros maestros y maestras alcanzar las competencias clave y específicas de la ciencia geográfica, así como incidir en la consecución de la competencia tecnológica que recoge la Orden del Ministerio de Educación 3857/2007 de 27 de diciembre y la propia Declaración de Bolonia (1999).

4. Metodología de la investigación

4.1. Diseño de la investigación

El trabajo que se presenta es de tipo descriptivo a partir de un modelo cuantitativo de investigación, integrando elementos de análisis desde puntos de vista cuantitativos y observacionales (Kaplowitz, Hakdlock & Levine, 2004) de manera que se puedan extraer conclusiones completas y fiables. En referencia al enfoque cuantitativo, se ha empleado un diseño experimental mediante cuestionarios *pre* y *post* a la implementación en el aula de una experiencia didáctica. Se ha utilizado una metodología activa y cooperativa con TIC en la que el alumnado ha sido el protagonista del proceso de E-A. El modelo que ha servido de motor a dicha intervención ha sido el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006) para la correcta inclusión y utilización didáctico-formativa de la herramienta tecnológica Google Earth™, integrando los contenidos de Geografía desde una perspectiva experiencial y favoreciendo un aprendizaje significativo.

4.2. Muestra participante

En referencia a la muestra seleccionada, está formada por 233 participantes, alumnado de la asignatura antes citada, a lo largo de un curso académico. Se trata de un número representativo de la población total (*n*=1211), superando el mínimo deseable para este tipo de estudios en Ciencias Sociales con encuestas (Sevillano et al., 2007).

En relación al género de los estudiantes, indicar que el 81'5% eran mujeres y el 18,5% eran hombres. Dicha diferencia en relación al género se hace patente en los estudios de Grado de Primaria en la mayoría de Facultades de Educación españolas. Respecto al rango de edad, se sitúa entre los 19 y 21 años.

4.3. Instrumentos de medición

Con respecto a los instrumentos utilizados, como se ha señalado, se ha contado con un cuestionario formado por 12 ítems (Cohen & Manion, 2002). Para su elaboración, se ha tomado como referencia las propuestas de Sing Chai et al. (2011) y de Jamieson-Porotor et al. (2013), que tienen en cuenta no sólo los elementos conceptuales sino también la relación entre los conceptos y los procedimientos. Dicho instrumento ha sido adaptado al objetivo concreto de esta investigación y validado por expertos universitarios de los departamentos de Sociología y Didáctica General y Específica de la Universidad de Alicante. Estructuralmente está formado por dos apartados: el primero recoge los datos de tipo sociodemográfico y académicos (género, edad, años en la facultad, curso); el segundo, se plantean una serie de preguntas relacionadas, de un lado, con su percepción sobre las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje y, de otro, con sus conocimientos conceptuales y procedimentales de materia Geografía. Las opciones de respuesta se organizan en escala tipo Likert que oscilan entre "*Muy en desacuerdo*" (valor 1) a "*Totalmente de acuerdo*" (valor 5).

Otro elemento para valorar la acción formativa han sido las actividades y propuestas diseñadas por el alumnado participante. Dichas tareas se han llevado a cabo en el aula en grupos de estudiantes, a través de un trabajo cooperativo y con la TIC *Google Earth™*.

En relación a los coeficientes de fiabilidad para determinar la consistencia interna del instrumento, se ha empleado el programa estadístico informático SPSS (versión 23). Se han hallado las pruebas de Alfa de Cronbach que han arrojado un valor de α=0,875 indicativo de una alta fiabilidad, credibilidad y fuerza de los resultados obtenidos y presentados en este trabajo (Sevillano et al., 2007; 201). Asimismo, se ha procedido a la realización de análisis de Chi-Cuadrado de Pearson con resultados de p-valor<1= Sig. 0,001, mostrando una elevada correlación entre las preguntas propuestas (Cohen & Manion, 2002). Todo ello permite afirmar la validez de las cuestiones y la estructura del cuestionario elaborado.

5. Análisis y resultados de la investigación

El análisis de los resultados del cuestionario en la fase inicial y final nos permite identificar y concretar distintos aspectos de la muestra participante. En relación a la actitud del futuro profesorado hacia las TIC, se constata una percepción positiva hacia estas herramientas tecnológicas. Indicar que se observa una modificación en las respuestas obtenidas entre la etapa *pre* y *post* a la formación docente. Así, en la primera fase del estudio, se constatan respuestas positivas hacia ítems sobre la

funcionalidad de las tecnologías para la adquisición de competencias. Esto mismo sucede cuando se pregunta sobre la motivación de las TIC para la adquisición de conocimientos, con diferencias y cambios sustanciales entre la primera y segunda fase del estudio. Del mismo modo, se observa esta tendencia positiva ante la valoración sobre las tecnologías como recurso habitual para la formación de los docentes, pasando del 54,7% de respuestas "*De acuerdo*" al 2,7% y del 5,2% de respuestas "*Totalmente de acuerdo*" al 95,3% en la fase *pre* y *pro* respectivamente.

Tales resultados se explican por tratarse de alumnado familiarizado con las tecnologías en su vida cotidiana. Destacaremos que, mientras en un primer momento otorgan un valor añadido a las TIC para la consecución de conocimientos, no ocurre lo mismo en relación a su utilidad para los procesos de enseñanza. Dichas valoraciones nos permiten afirmar que los futuros docentes restan importancia a las tecnologías para el aprendizaje de contenidos aunque tienen una concepción positiva de tales herramientas para la enseñanza de nuevos conocimientos didácticos.

En cuanto al análisis sobre sus conocimientos conceptuales (CK) y metodológicos (PK) en ciencias sociales, se reflejan los estadísticos descriptivos: media (x) y desviación típica (σ) de las respuestas emitidas en la 1ª y 2ª fase de la investigación. Así, destacamos que tienen nociones sobre conceptos de Geografía Física pero los resultados de media más bajos, o lo que es lo mismo, un mayor número de respuestas en la opción "*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*", nos permite afirmar que la muestra desconoce la mayoría de procedimientos de la ciencia geográfica (CK). De ellos se desprende su dificultad para implementar su E-A en el aula (PK). Esta circunstancia es significativa y debe tenerse en cuenta en el diseño del currículo de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía, pues se trata de las principales destrezas procedimentales que debe poseer el futuro docente de primaria para la enseñanza de la disciplina analizada. En la segunda fase del proyecto, tras la intervención de aula, los valores denotan la consecución de conocimientos disciplinares (conceptuales y procedimentales) y, en consecuencia, el alumnado participante presenta, tras la experiencia formativa, la adquisición de la capacidad para utilizar los procedimientos de la disciplina geográfica en el aula de educación primaria (PK y PCK). Asimismo, se observa una escasa desviación típica (σ) en todos los ítems (< a 0,46) lo que indicaría acuerdo y coincidencia en la consideración a este respecto del alumnado participante.

En relación al análisis sobre las opiniones del alumnado hacia la herramienta TIC *Google Earth*™, se observan los resultados más elevados de la media en aquellos ítems que hacen hincapié en la importancia del software utilizado para trabajar la escala en el aula. La mayoría responde de manera positiva respecto a las potencialidades de dicha herramienta para la adquisición de conocimientos y destrezas de la disciplina geográfica, tanto para su propio aprendizaje como para su futura labor como docentes. Si se analizan los resultados obtenidos para los mismos ítems en la fase *post* de la investigación, se advierte que las cuestiones referidas a las potencialidades de la herramienta *Google Earth*™ para su autoaprendizaje de la geografía y como estrategia metodológica han incrementado la media de sus respuestas siendo superior al valor 4 (indicativo de respuesta: "*De acuerdo*"). Dichos resultados se pueden explicar si se atiende a que han utilizado la herramienta

TIC en el aula para el diseño de actividades y, también, para asentar y consolidar sus propios conocimientos (conceptuales y procedimentales) de geografía.

Por tanto, se puede concluir diciendo que se constata una evolución favorable respecto de la tecnología *Google Earth*™ no sólo para la enseñanza (PK) sino también para el aprendizaje de contenidos geográficos (CK) (PCK) con tecnología (TPK).

En referencia a las propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes participantes en esta intervención, indicar que sólo mostraremos una de ellas por cuestiones de espacio. En dicha actividad se ha desarrollado el concepto de densidad de población referido a España, así como las coordenadas geoespaciales para situar la Península. Del mismo modo, para concretar un aprendizaje contextualizado, se han elaborado propuestas de aula en el propio entorno geográfico de la Facultad de Educación.

6. Conclusiones

Los resultados iniciales que aquí se muestran son un mero punto de partida para una investigación mucho más profunda llevada a cabo en la Universidad de Alicante sobre los problemas que aparecen en la formación inicial del profesorado, no sólo en relación a la adquisición de conocimientos propios de la disciplina Geografía, sino también en relación a la creación y propuestas de estrategias didácticas con metodologías activas, participativas, cooperativas y con TIC.

Si prestamos atención a las dificultades conceptuales y procedimentales de la materia, encontramos que uno de los problemas para el desarrollo del CBD reside en aspectos conceptuales (CK) y metodológicos (PK) así como la correcta interacción de ambos aspectos (PCK). Como ya se ha mostrado a través de esta investigación, el alumnado carece de conocimientos disciplinares de ciencias sociales (CK) que le permitan una adecuada labor como docente, lo que obliga a una revisión de los planes de estudio tanto en niveles superiores como también en los currículos de enseñanzas medias y primaria, pues muchos errores se arrastran desde dichas etapas educativas. Asimismo, se han observado dificultades importantes en el uso manipulativo de las tecnologías previo a la intervención. Tales carencias en el Conocimiento Tecnológico (TK) ya aparecen constatadas en trabajos anteriores en relación al futuro profesorado (Sing Chai et al., 2011; Area y Sanabria, 2014), motivo por el cual, desde los gobiernos y las autoridades educativas de todo el mundo (ONU, 2014), se vienen planteando modificaciones en los estudios universitarios hacia la promoción de un aprendizaje con TIC. En nuestra experiencia didáctica se propone la combinación del trabajo con las tecnologías, en este caso con *Google Earth*™, que permite trasladar el espacio real al aula con metodologías activas y cooperativas a través de la implementación del modelo de E-A TPACK para la consecución de los contenidos curriculares de Didáctica de la Geografía.

De igual modo, se desprende la necesidad de llevar a cabo una formación inicial del profesorado que tenga en cuenta no solo la adquisición de conocimientos de geografía sino también una adecuada capacitación en el uso didáctico de las tecnologías que aproxime al futuro docente a

la realidad de la SIC. Así, y como se propone desde el EEES (Bolonia, 1999), se hace necesaria una transformación de los procesos de E-A hacia una enseñanza activa y dinámica, con cambios en el papel del docente, que debe convertirse en un orientador del estudiante que es quien, como protagonista del proceso, construye su propio aprendizaje (UNESCO, 2008).

Todos estos requerimientos en la adquisición del CBD quedan plasmados en la experiencia llevada a cabo y que arroja datos sólidos, validados tanto cuantitativa como cualitativamente, que demuestran la importancia de una correcta y necesaria inclusión de las tecnologías en la formación docente, poniendo de relieve, al igual que otras propuestas realizadas en otros contextos (Baran et al., 2011), la importancia de desarrollar prácticas educativas con metodologías activas y cooperativas que tengan en cuenta el diseño de materiales para el aula de Primaria para, de este modo, desarrollar la capacidad crítica del profesorado en formación. Los resultados de este trabajo indican la positiva valoración que el alumnado participante hace respecto del uso de las TIC en su proceso de aprendizaje, así como la elevada consideración respecto de su utilidad en la labor docente y en el desarrollo de su capacidad crítica en relación a las fuentes tecnológicas. Del mismo modo, los datos constatan la adquisición de conocimientos pedagógicos para una correcta inclusión de las tecnologías en los procesos de enseñanza y el valor añadido que supone la apropiación de la capacidad para diseñar actividades con tecnología en educación primaria desde una perspectiva analítica. Por lo tanto, se puede afirmar la importancia de la inclusión del uso didáctico y no sólo manipulativo de las tecnologías en la formación inicial del profesorado teniendo como modelo de E-A el modelo TPACK con la búsqueda de una correcta utilización de los recursos TIC en el aula de ciencias sociales, persiguiendo la consecución de objetivos curriculares, adecuándose a las demandas de la SIC, del EEES, y desechando usos que poco o nada tienen que ver con una adecuada función docente, potenciando el uso responsable y crítico de las tecnologías.

Referencias bibliográficas

Area, M. y Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar, 50*(1), 15-39. Recuperado el 17 septiembre 2016, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m16v50n1/educar_a2014m1-6v50n1p15.pdf>.

Baran, E., Hsueh-Hua, C. y Thompson, A. (2011). TPACK: an emerging research and development tool for teacher educators. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(4), 370-377.

Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia* (español). Recuperado el 17 septiembre 2016, de <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>.

Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1, 17*(1), 11-132.

Chai, C. S., Koh, J. H. L. y Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society, 13(4)*, 63-73.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Fuentes Abeledo, E. J. (1998). Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2*(2), 121-143.

Gómez Trigueros, I. M. (2015). *Proyecto a partir del modelo TPACK para desarrollar el aprendizaje de la Geografía en los estudios de Grado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.

Jamieson-Porotor, R. (2013). Development of the TTF TPACK Survey Instrument. *Australian Educational Computing, 27*(3), 26-35.

Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D. y Levine, R. (2004). A comparison of Weand mail survey response rates. *Public Opinion Quarterly, 68*, 94-101.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. B.O.E. núm. 312, de 29 de diciembre de 2007. 53747-50.

ONU (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2014*. Naciones Unidas: Nueva York.

Sevillano, M. L. (Coord.). (2002). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: Editorial CCS.

Sing Chai, C., Hwee, J., Tsai, Ch. y Wee, L. L. (2011). Modeling primary school pre-service teachers Techonological Pedagogical Content (TPACK) communication technology (ICT). *Computer & Education, 57*, 1184-1193.

Shulman, S. L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*, 1-22.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, UNESCO. Recuperado el 14 julio 2016, de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf>.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UAB

Neus González-Monfort

neus.gonzalez@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

Este trabajo pretende describir y justificar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (CCSS) en el Grado de Educación Primaria (GEP). Desde los años setenta del siglo XX en la Escola de Mestres Sant Cugat, hasta el actual plan de estudios fruto del Plan Bolonia. Se han producido muchos cambios, pero se mantiene el propósito de mantener la coherencia entre la teoría y la práctica, una coherencia que se consigue gracias al compromiso del profesorado y al diálogo constante entre la investigación y la docencia.[11]

Desde sus inicios, las asignaturas siempre se han impartido desde una perspectiva crítica lo que ha implicado abordarlas desde el análisis de los problemas sociales relevantes (PSR) y la búsqueda de nuevas propuestas para fomentar una educación de la ciudadanía global.

Este trabajo se ha realizado a partir del análisis de las guías docentes (https://ja.cat/guiesdocentsGEP) y de las actas de las reuniones de los equipos docentes.

2. Las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en el GEP

El Grado de Educación Primaria (GEP) tiene el objetivo de proporcionar las competencias y los conocimientos necesarios para ejercer la profesión de docente en la franja de seis a 12 años de la enseñanza obligatoria. Las asignaturas que imparten contenidos relacionados con la didáctica de las ciencias sociales (DCS) son cinco, dos son obligatorias y se sitúan en 2.º y 3.º curso, y las otras tres son optativas y se cursan en 4.º. Además, se cuenta con las prácticas de 4.º curso (Practicum IV y V) y el Trabajo Final de Grado (TFG).

En 2.º curso se imparte Enseñanza y aprendizaje del conocimiento del medio natural, social y cultural, compartida con Didáctica de las Ciencias Experimentales. Los objetivos de esta asignatura, en lo referente a la DCS, son: (a) analizar el currículo de educación primaria de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; (b) interpretar el currículo en función de los diversos criterios que se deben considerar para seleccionar, organizar o secuenciar los contenidos escolares relativos al estudio de la naturaleza y la sociedad; y (c) identificar y valorar las aportaciones de las ciencias sociales, la geografía y la historia en la enseñanza y el aprendizaje, para el aprendizaje del espacio geográfico, del tiempo histórico y de los estudios sociales en la escuela.

En la asignatura de 3.º de Didáctica de las Ciencias Sociales, el propósito de la asignatura es aprender a diseñar una propuesta didáctica (unidad didáctica, secuencia didáctica, taller, proyecto intradisciplinar, entre otros) de ciencias sociales, es decir, se pretende que los estudiantes sepan transferir los conocimientos de la Didáctica de las Ciencias Sociales a un aula de educación primaria desde una perspectiva crítica. Tiene un componente de aprendizaje fundamentalmente competencial en la medida en que en la práctica docente se les pide que tomen decisiones coope-

11 Es por ello que se quiere agradecer el trabajo realizado por el actual equipo docente de DCS-GEP: C. Anguera, R. Canals, F. Gil, L. Girbau, J. Llusà, M. Massip i J. Montsalvatge. Así como a los y las colegas que lo han hecho en años anteriores, y también en el Practicum y TFG.

rativamente (equipos docentes) sobre cómo enseñar las ciencias sociales para favorecer el aprendizaje de las competencias en su alumnado. Los objetivos son: (a) analizar los principales conceptos de las ciencias sociales; (b) analizar y valorar los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria; (c) analizar y valorar críticamente propuestas y materiales didácticos del área de ciencias sociales de educación primaria; y (d) diseñar una propuesta de secuencia didáctica del área de ciencias sociales.

En la asignatura optativa de 4.º Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales, los objetivos son: (a) analizar y valorar la situación de la investigación y la innovación en didáctica de las ciencias sociales en la enseñanza primaria; (b) utilizar resultados de investigaciones y proyectos de innovación para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; (c) realizar pequeñas investigaciones formulando el problema, los supuestos, los objetivos y la metodología, y ubicar teóricamente el problema de la investigación; (d) elaborar informes de investigación y compartir los resultados; y (e) reflexionar sobre el papel de la investigación y la innovación en el desarrollo profesional de los docentes.

En Comunicación, Imagen y Simulación en el Aula de Ciencias Sociales, optativa de 4.º, se propone aprender a: (a) valorar la importancia de la comunicación en el aula, con la diversidad de lenguajes que tenemos al alcance; (b) identificar, analizar y saber utilizar el lenguaje de la imagen, la fotografía, la publicidad, el cine o el cómic; (c) analizar y saber utilizar estrategias como la simulación, los recursos digitales, las ofertas educativas en las redes sociales; (d) poner la diversidad de lenguajes de comunicación, visuales y digitales actuales al servicio de la formación del pensamiento crítico.

Y en la otra optativa, Educación para la Ciudadanía, los objetivos son: (a) analizar los movimientos políticos actuales que reivindican la revitalización de la democracia; (b) analizar y valorar la concepción de la educación para una ciudadanía democrática; (c) interpretar el papel de los medios de comunicación en la educación democrática y en la formación del pensamiento crítico; (d) evaluar las tecnologías digitales y las redes sociales desde su aportación a los estudios sociales y la democracia; (e) valorar las diferentes webs de ciudadanía y derechos humanos de los organismos internacionales y ONG, como la Unión Europea, UNESCO, Amnistía Internacional, entre otros; (f) caracterizar los criterios para la selección de los contenidos y para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y del resto de competencias; y (g) comprender diferentes enfoques teóricos y propuestas prácticas en torno a la educación política, jurídica y económica, para la inclusión social, en contextos de educación formal y no formal.

En los dos Practicum donde se interviene, se plantea que el alumnado aprenda a diseñar y desarrollar una propuesta didáctica. La didáctica de las ciencias sociales se convierte en el eje de la acción y de la reflexión de las prácticas, ya que la intervención didáctica debe diseñarse partiendo de un PSR o problematizando el contenido, y la reflexión final se centra específicamente en las ciencias sociales, incidiendo en las finalidades y los retos. Algunas de las tareas que se les propone hacer son: (i) analizar el "credo pedagógico" de John Dewey y proponer uno propio; (ii) diseñar una

intervención didáctica y evaluarla; (iii) escribir un artículo de divulgación; y (iv) elaborar un texto interpretativo sobre las finalidades de las ciencias sociales, relacionándolo con la lección magistral de la profesora Pilar Benejam (https://ddd.uab.cat/record/201168) o del profesor Joan Pagès (https://ddd.uab.cat/record/201167).

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) es un proyecto orientado al desarrollo profesional del alumnado. Desde la didáctica de las ciencias sociales se favorece que se centren en la investigación y en la innovación, ya que el objetivo es que sirva para que puedan emerger las competencias y conocimientos asociados a la didáctica de las ciencias sociales que se han trabajado durante el Grado. Las temáticas que se ofrecen siguen las líneas de investigación del grupo GREDICS. Así, para el curso 2018-2019, los temas han sido: la implicación de los niños en los problemas sociales actuales; educar el pensamiento crítico del alumnado de educación primaria; la construcción de la identidad del alumnado de educación primaria; los invisibles en los estudios sociales en la escuela; ¿qué piensan los niños y niñas de los problemas sociales del mundo actual?; enseñanza y aprendizaje de la igualdad de género en la escuela primaria; cómo funciona un servicio didáctico en un museo; ¿qué se enseña en los museos y cómo?; literacidad crítica en el aula de ciencias sociales.

3. Cuatro ámbitos imprescindibles

Como ya se ha dicho anteriormente, la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales se plantea desde un paradigma crítico. La propuesta docente se organiza en cuatro grandes ámbitos que se van repitiendo a modo de currículum en espiral: el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de problemas sociales relevantes (PSR); un modelo conceptual para la formación del pensamiento histórico y el geográfico; y una formación para la educación para la ciudadanía global.

(I) Problemas sociales relevantes

La incorporación de los PSR, o también llamadas cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos (según la tradición), favorece el desarrollo del pensamiento social, ya que ofrece la posibilidad de acercarse a la realidad, interpretarla, posicionarse y pensar qué alternativas hay de futuros. La propuesta de trabajar con PSR permite la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, que tiene como finalidad pensar en qué futuro se quiere, partiendo del análisis del presente como resultado de una evolución y producto de unas causas y consecuencias. Además, permite darse cuenta de las diferentes razones que hay detrás de las decisiones que se toman.

Así, el estudio de PSR debe cumplir con tres requisitos (Legardez, 2003, 2006): han de ser vivos para la sociedad, vivos para los saberes de referencia y vivos para los saberes escolares. De esta manera, se favorecerá que el alumnado pueda: comprender la realidad en la que vivimos; formar el pensamiento social, para pensar soluciones a los problemas y proponer alternativas; e intervenir socialmente para mejorar a nivel individual y colectivo.

Aprender es construir y compartir significados y conocimientos. Y el lenguaje es el instrumento fundamental de la comunicación, y el dominio de las capacidades cognitivo-lingüísticas permite expresar y compartir lo que se ha aprendido. Las capacidades más habituales en el aprendizaje de las ciencias sociales como la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación están en la base de la formación democrática de los jóvenes (Casas, 2005; González-Monfort, Bosch, Casas, 2008).

(II) Pensamiento histórico

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico. La intención es dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado. Y que simultáneamente pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.

Un referente importante es el trabajo Seixas[12] que propone seis conceptos: (1) establecer un significado histórico; (2) usar fuentes primarias; (3) identificar la continuidad y el cambio; (4) analizar causas y consecuencias; (5) tomar perspectivas históricas; y (6) comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas. En conjunto, estos conceptos vinculan el pensamiento histórico con las competencias en alfabetización histórica, lo que significa obtener una comprensión profunda de los eventos y procesos históricos.

Pensar históricamente también requiere (Santisteban, González-Monfort, Pagès, 2010), en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiestan principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. Así, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir.

(III) Pensamiento geográfico

Desde hace años el espacio es una coordenada de la teoría social y la geografía ha adquirido un papel cada vez más relevante en el estudio de la sociedad, ya que a partir de la globalización y de la interdependencia (económica, cultural, social, política, ideológica, entre otras) ha hecho que la

12 http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project).

toma de decisiones afecte a muchos lugares y personas, tanto cercanas como lejanas. La facilidad de los transportes y de las comunicaciones provoca la distorsión en la percepción de la relación espacio-tiempo y en la interpretación del mundo, de manera que parece que todo pasa *aquí* y *ahora* (Batllori, 2011; Batllori-Serra, 2017).

Desde esta perspectiva, la geografía está aportando una nueva conceptualización del espacio y propone incluir otros temas (Nogué-Albet, 2004, Benejam, 2011) que dan sentido al estudio de las relaciones de los grupos sociales con su entorno (pobreza, deuda externa, geopolítica, religión, nuevos espacios, vulnerabilidad, ruralidades, género, entre otros), una perspectiva de análisis que incide en conceptos como lo invisible, lo intangible y lo efímero. Además, incluye las denominadas "otras geografías" que dan carácter explicativo a los problemas cercanos de las personas, donde es imprescindible la combinación de escalas, para entender cómo lo local y lo global están interrelacionados (Oller, 2011; Souto, 2007, 2010; de la Calle, 2013).

El pensamiento geográfico es un modo de entender la realidad desde la perspectiva geográfica, es decir, pensar el espacio, moverse en las diferentes espacialidades (multiescalaridad) y tener una conciencia sobre esa espacialidad (las acciones personales y colectivas territorializadas en un espacio que es cambiante y móvil). Requiere habilidades de construcción de redes conceptuales, de representación geográfica y de pensamiento crítico-creativo. La formación de la conciencia geográfica, como es el caso también de la conciencia histórica, es fundamental en la formación democrática de la ciudadanía, ya que nos interroga sobre nuestra realidad socio-espacial, nos enfrenta a ella y nos conduce a tomar decisiones para la intervención social (Ortega y Pagès, 2017, p. 412).

(IV) Educación para la ciudadanía global

Actualmente, apostamos por el concepto de educación para la ciudadanía global (Tully, 2014), ya que se quiere superar el de educación para la ciudadanía (Santisteban y Pagès, 2007), porque se considera insuficiente para describir la realidad actual (Davies, 2015). Estamos en una situación donde están aumentando los conflictos, el miedo y la intransigencia con respecto a otras culturas, y en cambio los capitales circulan con toda libertad. Aumenta la interdependencia económica, cultural y política, pero aumentan también las personas refugiadas, y la desigualdad crece entre países y también dentro de ellos.

Por estos motivos, hoy más que nunca se necesita una enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales para el cambio y la justicia social y para una nueva ciudadanía más equitativa y democrática. Así, la ciudadanía va más allá del reconocimiento legal y se considera que el ciudadano es quien participa directamente en las decisiones públicas de un lugar e intenta construir una mejor sociedad buscando el bien común en su participación (Cortina, 2003).

Dentro de este marco de referencia, la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía global se plantea como la oportunidad de analizar y valorar la presencia humana en el currículo de ciencias sociales y la invisibilidad de algunas personas y grupos humanos. Esta perspectiva está relacionada

con la literacidad crítica, ya que una determinada lectura del currículo y de los textos de ciencias sociales permite conocer quién es visible y qué personas son invisibilizadas (García, Arroyo, Andreu, 2016).

4. Consideraciones finales

El análisis de las guías docentes, la revisión de las actas de los equipos docentes, la propia experiencia en la impartición de algunas asignaturas, pero especialmente, el trabajo en equipo entre las personas de la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales ha permitido diseñar y configurar una formación inicial de docentes con coherencia y permanentemente actualizada con los resultados de la investigación, e incorporando prácticas innovadoras interesantes. Ciertamente, queda mucho margen para la mejora, ya que hay que seguir repensando las metodologías de aula, la selección de la bibliografía, la transposición de la investigación, la transferencia a las aulas escolares, entre otras acciones.

No obstante, y como ya se ha publicado en otros momentos (Benejam, 2002; Llobet y Valls, 2004; Santisteban, 2008; Canals, González-Monfort y Santisteban, 2010; González-Monfort, Bosch, Canals y Llusà, 2013), desde la didáctica de las ciencias sociales se sigue reivindicando la necesidad de establecer las relaciones entre la formación del profesorado y la educación para la ciudadanía, la teoría y la práctica, la escuela y la universidad, la investigación y la innovación.

Para ello, es muy importante conocer y trabajar con los futuros docente a partir de sus representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje del conocimiento social, así como sobre sus perspectivas prácticas para enseñarlo en el futuro, ya que "tendemos a aprender a enseñar a partir de ver cómo nos enseñan los que nos enseñan a enseñar" (Sanmartí, 2007, p. 54).

Así, la formación inicial debe preparar a los futuros docentes, entendiendo el Grado de maestro/a como una carrera profesionalizadora, que debe contribuir a la formación competencial de los docentes desde una perspectiva crítica.

Referencias bibliográficas

Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 249-268). Madrid: Editorial Síntesis.

Batllori, R. y Serra, J. M. (2017). Una metodologia per a l'estudi del paisatge. *Perspectiva escolar, 311*, 17-27.

Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 1*, 91-95.

Benejam, P. (2011). Conceptes bàsics sobre l'espai en l'ensenyança i aprenentatge de la geografía. *Perspectiva Escolar, 358*, 2-13.

Canals, R., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2010). Les competències professionals dels mestres des de la didàctica de les ciències socials: continuïtats, canvis i perspectives de futur. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*. Girona: Universitat. Recuperado el 20 de enero 2019, de http://hdl.handle.net/10256/2724.

Casas, M. (Coord.). (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*. Barcelona: AM. Rosa Sensat.

Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Davies, I. et al. (2015). *Education, globalization and the nation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

De La Calle Carracedo, M. (2013). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. Miguel González, M. L. De Lázaro Torres y M. J. Marrón Gaite (Coords.), *La educación geográfica digital* (pp. 123-138). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

García Ruiz, C. R., Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (Eds.). (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS-ULPGC-Entimema.

González Monfort, N., Bosch, D., Canals, R. y Llusà, J. (2013). La formació en didàctica de les ciències socials, des d'un paradigma crític, dels mestres d'educació primària a la Universitat Autònoma de Barcelona. Univest2013. Girona: Universitat. Recuperado el 20 de enero 2019, de https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8303 .

Llobet, C. y Valls, C. (2004). De la teoria a l'aula: avaluació d'un model de formació inicial de mestres d'educació primària en didàctica de les Ciencies Socials. En R. Batllori, E. Gómez, M. Oller y J. Pagès (Eds.), *De la teoria a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials* (201-208). Barcelona: UAB.

Nogué, J. y Albet, A. (2004). Cartografía de los cambios sociales y culturales. En J. Romero (Coord.), *Geografía Humana* (pp. 159-202). Barcelona: Editorial Ariel.

Oller, M. (2011). Ensenyar geografía a partir de situacions problema. *Perspectiva Escolar, 358*, 14-23.

Ortega, E. y Pagès, J. (2017). El pensamiento y la conciencia geográfica en el currículo chileno. En C. Câmara, E. Sande Lemos y M. H. Magro (Coords.), *VIII Congresso Ibérico de Didática de la Geografia* (pp. 409-421). Lisboa.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Ed. Graó.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez, *Didàctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del profesorado* (pp. 79-100). Baeza: La casa del libro encuadernaciones.

Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Graci y P. L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la ciudadanía* (pp. 1-14). Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

Seixas, P. (2001). Review of Research on Social Studies. En V. Richardson (Ed.), *Handbook Of Research On Teaching* (pp. 545-565). Washington: American Educational Research Association.

Souto González, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica, 9,* 11-32.

Souto González, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 24*, 25-44.

Tully, J. (2014). *On global citizenship. Green Teacher*. London: Bloomsbury.

¿QUÉ REPRESENTACIONES SOCIALES DE CONFLICTO TIENEN LAS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE NIVEL INICIAL? CONOCER PARA OFRECER MEJORES OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Miguel Ángel Jara

mianjara@gmail.com

Mariela Hirtz

marielahirtz@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

1. Contextos de la indagación

Desde la cátedra Ciencias Sociales y su Didáctica del Profesorado en nivel inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Nacional del Comahue, nos interesa conocer las representaciones sociales (RS) (Moscovici, 1961) que las estudiantes tienen sobre el conflicto, con el fin de que se constituya en un concepto o categoría para introducir como concepto clave (Benejam, 1999) en la enseñanza de las ciencias sociales para el nivel inicial.

El conocimiento de la realidad social requiere abordar el conflicto entendiéndolo como concepto clave transdisciplinar (Benejam, 1999). En este sentido, los conflictos desde una perspectiva de territorialidad habilitan a comprender el entramado de relaciones de competencia y cooperación que se ponen en tensión frente a los avances del capitalismo global, en el proceso de apropiación del patrimonio colectivo (Linck, 2006)

Para conocer, desde la perspectiva adoptada, qué RS de conflicto tienen las estudiantes del profesorado, hemos diseñado dos cuestionarios durante 2017. En el primero indagamos sobre aspectos generales relacionados con la didáctica de las ciencias sociales para el nivel inicial; fundamentalmente sobre las finalidades, el aprendizaje y la planificación de la enseñanza. En este caso tomaremos la dimensión de las finalidades atendiendo a las respuestas que han realizado las estudiantes cuando les hemos preguntado qué temas/problemas no deberían dejar de enseñarse, desde las ciencias sociales en el nivel inicial.

El segundo cuestionario está dividido en dos puntos. El primer punto se vincula a la enunciación de al menos tres situaciones en las que se identifican conflictos en diferentes espacios, con distintas escalas de aproximación: la escuela, el barrio, la ciudad, el país y el mundo. El segundo punto se orientó al reconocimiento de lugares, problemas, actores sociales y conflicto, a partir de la identificación de cuatro sitios de la región. Dada la diversidad de datos recogidos a partir del instrumento, hemos decidido agrupar los resultados en categorías sobre los tipos de conflicto y luego mencionar las respuestas recurrentes que han dado las estudiantes.

Los datos obtenidos de los dos instrumentos nos permiten realizar un análisis en el que procuraremos establecer las relaciones entre lo que las estudiantes piensan sobre lo que debería enseñarse desde las ciencias sociales en el nivel inicial y las nociones que tienen sobre algunos conceptos estructurantes de las ciencias sociales: el conflicto.

2. Representaciones Sociales sobre el conflicto. Los datos

De ambos instrumentos hemos obtenido una cantidad importante de información que da cuenta de ideas, valoraciones y perspectivas por demás diversa. Es por ello por lo que, procurando respetar las respuestas de las estudiantes, hemos creado categorías de agrupamiento que ha favorecido el análisis de la información utilizando, en algunos de los casos, los aportes de autores/as. Este agrupamiento ha sido orientado, en primer lugar, a partir de las recurrencias en las respuestas, y, en segundo lugar, a partir de algunas conceptualizaciones propias de las ciencias sociales.

Con relación a la pregunta "¿qué temas/problemas no deberían dejar de enseñarse, desde las ciencias sociales en el nivel inicial?", las estudiantes, mayoritariamente, han indicado a "la familia". En orden de importancia le siguen: "los derechos del niño y los derechos humanos"; "el medio ambiente" y "la cultura y la diversidad cultural". En otro orden de prioridad se destacan las "fechas patrias", "normas de convivencia", "pueblos originarios", "el barrio y la ciudad", entre otros. Muy pocas estudiantes han indicado temáticas vinculadas a problemas sociales candentes (violencia, abuso, discriminación, maltrato y genero). En general, podemos observar que se trata de temas tradicionales o muy vinculados a la tradición de los contenidos que se enuncian para el nivel, en los que escasamente aparecen problemas de la realidad social actual y la problematización como estrategia didáctica.

Sobre el segundo cuestionario, el criterio de agrupamiento se vincula a categorías que responden a aspectos estructurales representativos de cada espacio. Para el caso del primer punto de análisis, la **Escuela**, fueron cuatro las categorías que nos permitieron agrupar la diversidad de respuestas.

De esta manera, las respuestas de las estudiantes manifestaron:

Tabla 1. Le escuela

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
La Escuela	Infraestructura escolar	"falta de aulas", "falta de calefacción", "falta de espacios", "materiales escasos", "problemas edilicios"
	Asuntos gremiales	"bajos salarios docentes" y "paro docente"
	Prácticas docentes	"La inclusión de las ESI", "Las quejas de los papas respecto a los contenidos que los docentes planifican", "Falta de autoridad docente", "respeto por los docentes/ la labor", "Ausencia de docentes"
	Convivencia escolar	"inclusión de discapacitados" "violencia entre estudiantes" "violencia familiar"

El segundo espacio presentado en el instrumento refiere al **Barrio**. El agrupamiento de la diversidad de respuestas ofrecidas por las estudiantes nos permitió construir las siguientes tres categorías:

Tabla 2. El barrio

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
El Barrio	Convivencia barrial	"Ruidos molestos", "animales domésticos que hurgan la basura", "ausencia de diálogo entre los vecinos", "descuido de la plaza barrial", "el municipio no se encarga de mantener la limpieza en el barrio"
	Infraestructura y servicios	"Carencia de servicios de agua, luz y cloacas", "falta de espacios verdes", "ausencia de políticas municipales", "falta alumbrado público"
	Utilización de espacios públicos	"Usurpación de terrenos", "utilización de la plaza como basural"

El tercer espacio presentado en el cuestionario fue la **Ciudad,** y aquí la diversidad de respuestas permitió agruparlas en tres categorías:

Tabla 3. La ciudad

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
La ciudad	Seguridad	"Inseguridad", "falta de seguridad", "robos", "miedo"
	Políticas de planificación territorial	"Suciedad", "miedo a perder el empleo", "las tomas", "los problemas por la no culminación de la ruta 22", "accidentes automovilísticos", "mal estado de las calles"
	La protesta social	"Cortes de ruta", "manifestaciones", "disconformidad con las políticas públicas"

Sobre el **País**, el cuarto espacio propuesto, los datos ofrecidos por las estudiantes nos permitió agruparlos en cuatro categorías:

Tabla 4. El país

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
El País	Políticas públicas	"Inseguridad", "gobierno neoliberal", "desaparición de personas", "femicidios"
	Desigualdades económicas	"Desocupación", "pobreza", "regulación de precios"
	Problemas ambientales	"Contaminación", "instalación de la planta nuclear"

El último punto, la noción de conflicto en el **Mundo,** se distinguen tres aspectos:

Tabla 5. El mundo

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
El Mundo	Seguridad alimentaria	"Desnutrición", "problemas de alimentación", "nutrición"
	Problemas ambientales	"Contaminación", "falta de regulación en cuanto a la contaminación"
	Conflictos bélicos	"Conflictos económicos entre Israel y Siria", "conflicto islámico", "terrorismo islámico", "lucha de poder", "narcotráfico"

En el segundo punto de este cuestionario se propuso a las estudiantes definir, a partir de la observación de imágenes de algunos lugares de la región, tres aspectos: problemas, actores sociales y conflictos que pudieran identificar. Las respuestas fueron:

Tabla 6. La región

Imagen	Problemas y actores sociales reconocidos	Conflicto identificado
A) Rotonda en la ciudad de Cipolletti, que deriva a otras ciudades importante de la norpatagonia argentina: Cinco Saltos, Neuquén y General Roca.	**Problemas:** "Largas colas de autos en hora pico", "demoras que provocan llegar tarde", "accidentes viales", "faltas de vías alternativas", "cortes de ruta", "riesgo para peatones y ciclistas", "contaminación del aire y sonora". **Actores/as:** "Personas y Estado", "organizaciones sociales".	"Discusiones entre pares", "autos chocados", "faltan vías alternativas", "accidentes", "seguridad vial", "finalización de obras", "poca conciencia del cuidado del medio ambiente".
B) Puentes carreteros que unen la ciudad de Neuquén y Cipolletti. En el 2017 eran las únicas vías directas de comunicaciónentre estas localidades hasta la innauguración del tercer puente.	**Problemas:** "Corte del puente", "demoras de tránsito", "llegar tarde a destino", "contaminación del río", "casas precarias cerca del río", **Actores/as:** "Personas" "Estado", "organizaciones" "sindicatos"	"Sindicatos", "no dejan pasar a los autos", "único puente", "toma de terrenos" "marchas y protestas", "embotellamiento".
C) Basural municipal a cielo abierto de la ciudad de Cipolletti.	**Problemas:** "Gases tóxicos", "contaminación", "enfermedades" **Actores/as:** "Personas y Estado", "organizaciones"	"Contaminación", "basura", "enfermedades", "personas que tiran basura", "las personas son las principales afectadas".
D)Torre de extracción de gas mediante el método de fractura hidráulica en la localidad de Allen. El yacimiento se encuentra en el centro de una zona productiva de frutas.	**Problemas:** "Contaminación" "daño ambiental" "enfermedades" "fracking" **Actores/as**: "empresas", "Estado"	"Contaminación", "riesgo ambiental para las personas", "empresas y chacareros", "calentamiento global", "entre quienes están a favor y están en contra".

3. Representaciones Sociales sobre el conflicto. El análisis

En este apartado analizaremos algunas RS que las estudiantes del profesorado poseen sobre la temática y recuperaremos lo que consideran importante para la enseñanza de las ciencias sociales, vinculando la idea de conflicto que aparece cuando les propusimos que identifiquen problemas, actores/as y conflictos en distintos espacios y a distintas escalas.

Como sabemos, desde que Moscovici crea la teoría de las RS, esta ha sido incorporada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía, como una perspectiva actualizada para comprender la complejidad de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social (Pagès, 1996; Jara, 2012, por nombrar solo algunas de las investigaciones en el campo). Las RS, parafraseando a Moscovici (1961), son los modos en las que las personas no solo se representan el mundo sino, fundamentalmente, se relacionan y actúan en él. Configuran pensamientos, creencias, opiniones, conciencias, etc. que permiten conocer y explicar la realidad social. Si las RS son potentes para actuar en el mundo, entonces, es de suma importancia conocerlas para saber cómo se piensa la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial. Como indica Pagès (1996), se trata de conocerlas para trabajar *con y en* ellas, nunca *contra* de ellas.

En este marco, y atendiendo a los datos e informaciones que las estudiantes nos han proporcionado, identificamos que los temas que enunciaron como importantes para la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial coinciden con las concepciones prevalecientes para el nivel en el que son enunciadas por Hernández Cervantes (2018) y que refieren a la familia y a la sociedad, regida por valores de acuerdo con su cultura. La autora advierte de que estas ideas son vinculadas a concepciones tradicionales, como la familia nuclear, y a valores religiosos y patrióticos. Es aquí donde merece prestar atención a los propósitos y los contenidos de los programas para saber qué tipo de sociedad se está enseñando en la educación infantil.

Cuando las prácticas de enseñanza generan o presentan concepciones rígidas, lineales y acabadas sobre distintos contenidos/temas/conceptos, como el de familia, por ejemplo, se obtura la posibilidad de pensar el conocimiento social simultáneamente a la producción del mismo. Ofrecer la posibilidad de pensar en la indeterminación del conocimiento social habilita a la pregunta inquisidora sobre lo dado. Este debería ser el horizonte de la formación: motivar a la pregunta, más que ofrecer solo respuestas acabadas (Jara, Martínez y Rassetto, 2017).

En este sentido reconocemos por lo menos cinco aspectos relevantes:

1) ***Dificultades para identificar actores/as sociales y conflicto de intereses***: en muy pocas oportunidades aparece el reconocimiento de actores/as sociales concretos para cada espacio presentado, y en menor medida cuáles son las tensiones que representa el conflicto que los vincula. Por ejemplo, si bien las estudiantes pueden reconocer al municipio como actor del Estado vinculado al barrio o a la ciudad, no se reconocen las dimensiones concretas del conflicto en tanto que se confunden con problemas derivados de estas dimensiones. Lo observable del conflicto “hay basura”, “se produce embotellamiento”

o "hay casas precarias a orillas del río", por ejemplo, es solo una mirada contemplativa de las situaciones, pero no pone en evidencia una mirada desnaturalizadora desde la perspectiva de algún/algunos conceptos. Esto nos indica que la carencia o indefinición conceptual para poder definir las relaciones de poder, los intereses y de responsabilidad de los actores/as sociales implicados es una cuestión que debe ocuparnos en la formación. De esta manera, trabajar con temas socialmente candentes es una opción, ya que puede facilitar el interés de las y los estudiantes al ponerse en juego una implicancia emocional; sin embargo, no hay que perder de vista que, si solo nos quedamos con la valoración, esta puede transformarse en una dificultad para construir argumentaciones racionales (López Facal y Santidrián, 2011).

2) ***Dificultades para diferenciar conflictos de problemas***: Las respuestas de las estudiantes para los espacios presentados muestran diversidad de aspectos que pueden constituirse en problemas para organizar esquemas o modelos interpretativos, sin embargo, observamos que no alcanza a dimensionarse con claridad lo conflictivo de las situaciones planteadas. Este aspecto se advierte no solamente en la ausencia de argumentaciones que permitan dar cuenta de tensiones de intereses, o en la definición de actores/as sociales, sino en el modo en que los definen situaciones cotidianas. La mayoría de las respuestas en los espacios de la escuela, el barrio y las fotografías de los espacios locales refieren a la vida cotidiana y dan cuenta de situaciones que imposibilitarían realizar actividades diarias: "problemas en el tráfico, accidentes, falta de clases, problemas de seguridad", entre otros aspectos que, si bien se reconocen como conflictos, no los relacionan con actores/as concretos. Las investigaciones dan cuenta de que las y los estudiantes identifican problemas sociales, pero en general lo hacen para vincularlas a situaciones locales, a su experiencia directa y al alcance emocional en sus vidas (Olmos, 2018; Pagès y Oller, 2007, citado por Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018) y, en nuestro caso, no se piensan como un conflicto.

3) ***Dificultades para identificar conflictos en la vida cotidiana***: La escuela y el barrio no se vincularon femicidios, violencia de género, pobreza, exclusión, etc., cuestión que indicaría dificultades para reconocer estos aspectos en espacios cotidianos. Sí se registraron respuestas relacionadas con la "falta de seguridad", enfatizando en los robos o en discusiones entre vecinos, pero estas las relacionaron con ciertas pautas de convivencia como "la música fuerte" o "la falta de higiene" en espacios comunes como la plaza barrial. La idea de derecho, o ausencia de ellos, tampoco se ha vinculado a los Derechos Humanos, por ejemplo, cuestión que sí apareció en el espacio "País".

4) ***Dificultades para diferenciar entre opiniones y conflictos, en las nociones sobre problemas a nivel País y el Mundo***. Aparece la influencia de los medios de comunicación, ya que las temáticas ocurridas al momento de realizarse los cuestionarios son las que aparecen cuando se definen conflictos vinculados a la escala nacional y mundial: "conflictos económicos entre Israel y Siria", "terrorismo islámico" o "narcotráfico", pero no se reconocen

como problemas. Ortega Sánchez y Olmos Villa (2018) refieren a la influencia de los medios de comunicación en la interpretación de los problemas sociales, sobre todo en las representaciones socioeconómicas y ambientales (que aparecen en las encuestas), y las definen como *cuestiones socialmente vivas*, en las que los medios se convierten en un transmisor parcial de la realidad, e influencian en la noción de la realidad inmediata y cotidiana de la sociedad.

5) ***Dificultades evidenciadas en los aprendizajes escolares para el reconocimiento de problemas y conflictos:*** Los resultados en los espacios "País" y el "Mundo" indican que son temas que se han tratado en el trayecto escolar y también temas que circulan en diversos medios de información y redes sociales. A escala "País", no fueron enunciados conflictos/problemas de índole estructural, aunque sí fue más precisa la definición de la responsabilidad del Estado en los aspectos mencionados. Esto daría cuenta de que algunos aprendizajes escolares permitieron reconocer el problema, pero no como un conflicto de larga duración. Quizás esta dificultad, carencia o indefinición se deba a que los aprendizajes escolares, en el trayecto de escolarización de las estudiantes, no les hayan ofrecido la posibilidad de problematización de los contenidos.

4. Puntos de partida

Llegado hasta aquí –ajustando el análisis debido a las características de esta ponencia– y reconociendo las RS de las estudiantes, comienza el desafío de abordar la didáctica de las ciencias sociales desde conceptos claves que posibiliten la problematización de la dinámica de la realidad social identificando problemas y conflictos. Dicho esto, entendemos que, si bien existen, para algunos casos, relación entre conflicto y problema –como luego veremos– planteamos que no hay conflictos sin problemas, pero no necesariamente un problema –a no ser que se lo interpele o visibilice un conflicto.

¿Qué sería un problema social? o, dicho de otro modo, ¿cuándo un problema social se constituye en organizador de conocimiento social escolar? En este sentido, también existen diversas denominaciones para referirse a los problemas sociales. Algunos/as los/as denominan candentes, controversiales, recientes/presentes, actuales, entre otras, para referirse a las cuestiones socialmente vivas, cobrando sentidos y significados diversos en relación a lo que es relevante para investigar, enseñar o aprender atendiendo a preocupaciones, generalmente comunes, en cada ámbito. Entonces, ¿qué significa que algo sea o es relevante?, ¿porqué es o sería relevante?, ¿para quién o quiénes sería relevante? Respuestas a estas cuestiones Benejam (1999) las planteó para identificar conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. La autora sostiene que estos han de ser relevantes para los/as estudiantes y para la ciencia, en la medida que deberían poder explicar la dinámica social y, fundamentalmente, deberían contribuir a la generación de un pensamiento crítico.

Y el conflicto, ¿qué es? También encontramos una indistinción del término. Este puede ser definido desde diversas perspectivas (filosóficas, políticas, sociológicas, historiográficas, etc.), sin embargo, hay puntos de encuentro en la medida que se lo vincula a luchas, intereses contrapuestos, desacuerdos, percepciones, entre otras y, en todo caso, invita a buscar posibilidades de resolución. Lederach (2000) plantea que hay que correrse de la concepción negativa del conflicto y pensarlo como algo positivo, en tanto es un fenómeno inherente y necesario para la vida humana, y que el desafío está en la manera en la que se regula la relación y la interacción que es objeto del mismo. Así entendido, el conflicto motoriza los cambios y anticipa configuraciones de futuros posibles; implica modos políticos, de justicia y de cambios culturales en la medida que genera sentidos sobre el porvenir. El conflicto social, colectivo, tensiona con las RS para dar lugar a un sentido del bien común.

Problema y conflicto, desde nuestra propuesta, refieren a cuestiones epistemológicas, políticas y éticas, por ello, cuando enseñamos conflictos y problemas sociales en el aula, requiere que estar atentos/as a la complejidad de los mismos. Los problemas sociales vinculados a la pobreza, la desigualdad, la migración, el género, la multiculturalidad, la contaminación ambiental, la urbanización, la identidad, la democracia, entre otros tantos, son cuestiones socialmente vivas, sobre las que las personas tenemos una opinión o una valoración construida. Los conceptos, en este caso, nos ayudarían a tensionar o desnaturalizar ciertas RS o sentidos construidos, y aquí radica uno de los desafíos más importantes en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de problemas sociales. Se trata de aportar información y conocimiento para interpretar el campo de problemáticas en las que identificamos problemas (que es la dinámica de la realidad social). Objetivar la problemática es la primera preocupación del investigador/a; del profesor/a o del estudiante; es pasar de la percepción intuitiva del problema a la problematización del mismo, para ser resuelto desde una perspectiva racional, en la que se ponen en tensión valores, conocimientos y RS.

Desde esta perspectiva, el problema social y el conflicto se constituyen en fuente para organizar la enseñanza de las ciencias sociales, cuya finalidad es la de ofrecer oportunidades al estudiantado para que puedan interpretar y analizar su entorno e intervenir en él con argumentos, cuestión fundamental para promover el pensamiento crítico. (Santisteban, 2011)

El análisis de los resultados nos indica que los temas/problemas que las estudiantes identifican como importantes enseñar desde las ciencias sociales en el nivel inicial no son pensados en términos de problemas ni de conflicto. Asimismo, mostraron dificultades para definir la noción de conflicto en distintos espacios e imágenes, aunque sí dieron cuenta de algunas dimensiones de las problemáticas. Esta información es de utilidad al momento de definir propuestas de enseñanza en la formación del profesorado, en tanto permita a las estudiantes construir un conocimiento social desde una perspectiva crítica y compleja que desnaturalice la realidad social. En este sentido es que adherimos a la concepción de López Facal (2011) sobre la necesidad de una enseñanza de las ciencias sociales desde ***problemas sociales candentes***, ya que implica una perspectiva de conflicto que habilita a pensar en cómo, porqué se producen y cómo pueden gestionarse democráticamente en un mundo que necesita que "el profesorado promueva el desarrollo de habilidades sociales

para que el alumnado sea consciente de que los conflictos de valores e intereses formen parte de la convivencia, de forma que pueda resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía" (p. 11). En la formación del profesorado para nivel inicial esta noción es de interés, no sólo para que las estudiantes construyan una visión conflictiva de la realidad social, sino también para tensionar con los propósitos tradicionales en la enseñanza del nivel inicial –que tiende a la naturalización de la dinámica social– en los que parecieran no perder vigencia contenidos que no necesariamente significan que se desarrolle pensamiento social critico (Hernández Cervantes, 2018). Es en este sentido que resulta de suma importancia conocer las RS de las estudiantes del profesorado sobre problemas sociales contemporáneos, ya que posibilita la toma de decisiones en la didáctica de las ciencias sociales, "aunque, a priori, eso no signifique cambios en las prácticas docentes" (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018, p. 205).

La enseñanza, desde esta perspectiva abre más posibilidades, alienta a la creación y creatividad del profesorado y refuerza su autoridad pedagógica, en el sentido de autor/a de sus decisiones. Es una práctica que tensiona lo instituido y habilita a la innovación y construcción de conocimiento escolar junto a las niñas y niños. Frente a este enfoque didáctico, el profesor/a pone el énfasis en el *para qué* o *por qué* es relevante enseñar el problema social y el conflicto –o alguna de sus dimensiones– más que en el qué de la enseñanza prescripta. Se trata de pensar en unas prácticas situadas, casuísticas y contextualizadas en las que el currículo se acomoda a las decisiones del profesorado y el grupo clase, y no a la inversa.

Referencias bibliográficas

Hernández Cervantes, L. (2018). El estudio de la sociedad en la educación infantil. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la historia, la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, Cipolletti.

Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11*, 15-29.

Jara, M. A. y Funes, A. G. (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana. En M. A. Jara y A. G. Funes (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 31-62). Ed. FACE, UNCo., Cipolletti.

Jara, M. A.; Martínez, R. y Rassetto, M. J. (2017). La pregunta como estrategia para la formación del profesorado. Aportes desde las didácticas de la matemática, de la biología y de la historia. En P. Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 15,* (18), 61-78.

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Libros de la Catarata.

Linck, T. (2006). La economía y la apropiación de los territorios. En A. Riella (Comp.), *Globalización, desarrollo y territorios menos favorecidos*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República de Montevideo, Uruguay.

López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 69*, 8-20.

Ortega Sánchez, D. y Olmos Vila, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la historia, la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, Cipolletti.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? En *Investigación en la Escuela n.º 28*, 103-114. Barcelona: Dpto. de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV., *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Zenobi, V. y Estrella, M. (2016). La enseñanza de las temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Revista Contextos de Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto.

UNA REFLEXIÓN CONTROVERSIAL SOBRE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS EN CIENCIAS SOCIALES[13]

Alejandro López García[14]

aloga@um.es

Pedro Miralles Martínez[15]

pedromir@um.es

Universidad de Murcia, España

13 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de educación primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad (20874/PI/18). Proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

14 Grupo DICSO, Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia, España. Teléfono: 868889767. Correo electrónico: aloga@um.es

15 Grupo DICSO (IP), Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia, España. Teléfono: 868887076. Correo electrónico: pedromir@um.es.

1. Introducción

La didáctica de las ciencias sociales ha experimentado en los últimos años un cambio notable en nuestro país gracias a las influencias de los modelos anglosajón y francófono que, de forma paralela al impacto alcanzado por los procesos de globalización económica, social y cultural, han contribuido al auge innegable de una serie de metodologías activas que fomentan un aprendizaje más social, dinámico y en algunos casos crítico, apoyadas por el necesario uso eficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y especialmente de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), neologismo este último más al uso en nuestros días. López-García y Miralles (2018) ya nos recuerdan el importante papel docente que han de tener unas nociones mínimas en competencia digital, para así guiar en el camino a un estudiantado que cada día descubre, por sí mismo, aprendizajes inviables hace dos decenios. Esta realidad educativa posibilita una reflexión insondable sobre ese *saber hacer* tan necesario para una actualización de nuestra disciplina que se aparte de modelos caducos y conformistas, más cercanos a tiempos pretéritos en los que la enseñanza de las ciencias sociales se reducía a la reproducción de la ideología dominante.

Ante la problemática de cómo abordar la enseñanza de las ciencias sociales en los centros educativos, en general, y de educación primaria, en particular (por la necesidad de una mayor concreción y profundización didáctica), y con el valor añadido del continuo cambio legislativo, que supone una losa demasiado pesada para tantos profesionales del ámbito escolar, estamos ante la necesidad de poner en cuestión desde un punto de vista crítico los principales enfoques que han servido de motor a nuestra didáctica específica en los últimos decenios, además de articular algunos enlaces o reflexiones con las que tratar de dilucidar el nuevo panorama que rodea a nuestro ejercicio docente, alterado sin duda por los problemas sociales que imperan y proliferan cada día en nuestro país, como en todo el mundo.

Esta realidad, por otra parte, se ve atizada más aún, dados los prolegómenos subyacentes de cambio educativo motivados por el reciente anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que tiene previsto la derogación de la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), en busca del abandono de ese desequilibrio didáctico precursor del reduccionismo de oportunidades y promotor de una infundada búsqueda de la excelencia que llevó claramente a la burocratización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como consecuencia de tener que cumplir estrictamente unos estándares de aprendizaje que daban lugar a modelos y cánones de evaluación tradicionales que, como es lógico, se situaban en las antípodas del verdadero desarrollo competencial.

Apartir de la encomiable aportación e influencia de autores con una gran trayectoria en este campo como López Facal (2015) o Trepat (2011), por ejemplo, que han dejado sin duda aportaciones muy pertinentes en la idea que presentamos, creemos sensato y responsable tener en cuenta circunstancias de actualidad como el empuje de nuevos contextos educativos, sociales y políticos, la necesaria incorporación progresiva de las cuestiones candentes que nos rodean, así como los

nuevos procesos de descentramiento y diseminación del saber (Martín-Barbero, 2001), debiéndose articular un modo de actuación que defina bien nuestra disciplina científica. Por todo ello, el presente trabajo pretende ajustar algunas ideas sobre el abordaje de la enseñanza en ciencias sociales, sirviendo de sustento teórico para aquellos profesionales que se inician en este campo, pero también destacando el valor didáctico de la realidad que nos rodea y la imperiosa necesidad de afrontarla en las aulas adoptando como estrategia clave la problematización de las principales cuestiones que nos afectan directamente; es decir, la actualidad social desde una vertiente crítica.

2. La diversidad de enfoques en didáctica de las ciencias sociales

El ejercicio didáctico ha de entenderse como la combinación del conocimiento teórico y práctico que tiene la finalidad de trabajar unos contenidos mediante una serie de materiales que permitan la realización de actividades de aprendizaje evaluables. Sin embargo, para realizar esta labor, los profesionales de la enseñanza pueden adoptar, y de hecho adoptan, diferentes estrategias que han constituido en nuestra disciplina lo que conocemos como enfoques de enseñanza, dando un mayor valor a la diversidad de nuestra disciplina, especialmente con la ampliación conceptual acaecida desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. Esta diversidad a la hora de plantear la enseñanza se materializa mediante dos corrientes que, aun evitando su descripción dicotómica, deben analizarse enfrentadas por definición.

En el primer escalón, más propio de la educación en los estados-nación del siglo XIX, se encuentra el *enfoque disciplinar*, según el cual la selección de los contenidos sigue la lógica de las ciencias de referencia, que en nuestro país tradicionalmente han sido la geografía y la historia, siendo un enfoque que ha recibido críticas por promover la enseñanza dogmática, los saberes cerrados y acabados, la memorización irracional o el tradicionalismo didáctico en todas sus facetas.

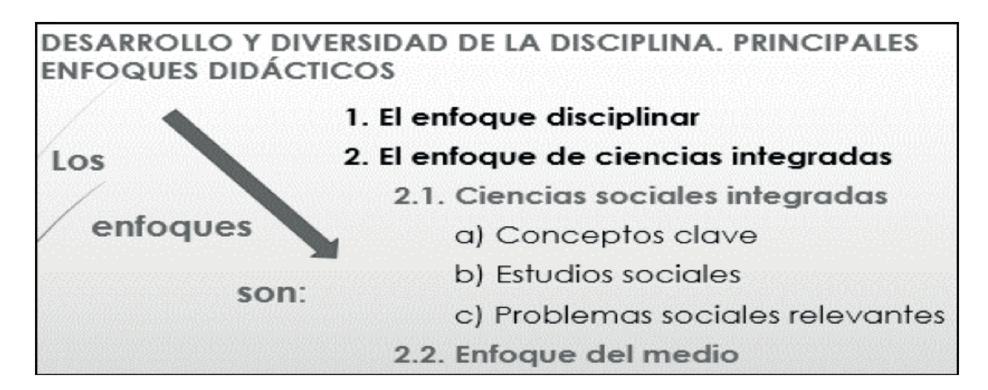
Friera (1995) y Trepat (2011) defienden un enfoque disciplinar en los contenidos de enseñanza, aunque no basado en métodos tradicionales. Trepat, además, hace una importante crítica al área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural, presente en la LOGSE y la LOE, manifestando la falta de rigor y la confusión propia de bloques de contenidos que carecen de conexión entre sí. Coincidimos con él en la necesaria interrelación que han de tener los contenidos curriculares (por ejemplo, en el área de Conocimiento del Medio no es de recibo mezclar temáticas curriculares como el desarrollo de los seres vivos con la materia y la energía, pues carece de fundamento epistemológico); sin embargo, en educación primaria parcelar únicamente la formación social y ciudadana a las materias de Historia y Geografía quizá sea demasiado concreto, aunque sean las ciencias de referencia, ya que éstas, en su propia naturaleza, guardan una estrecha relación con el resto de disciplinas sociales, siendo necesaria la interrelación entre las mismas.

En un segundo peldaño, más reciente, se encuentra el enfoque de *ciencias integradas* que pretende seleccionar los contenidos mediante la combinación de diferentes disciplinas, ya que de este modo se podrá enseñar con mayor claridad la propia sociedad. Este enfoque, defendido entre

otros autores por De Camilloni (2010), Benejam (1994) o García Pérez (1999), por ejemplo, abarca a su vez dos grandes campos o enfoques de segundo orden; por un lado, el enfoque de *ciencias sociales integradas*, que defiende que en nuestra didáctica específica solo tienen cabida las ciencias sociales (Geografía, Historia, Política, Economía, Antropología, etc.); y por otro, el enfoque del *estudio del medio*, que analiza esta disciplina a partir de la integración entre las ciencias sociales y las ciencias naturales (Biología, Astronomía, Física, Química, etc.), con el fin de que el estudiantado pueda analizar globalmente el mundo que le rodea, desde un punto de vista integral. Benejam (1994), una de sus autoras más favorables, considera que este enfoque debe ir cambiando a lo largo del tiempo, según las circunstancias o problemas, y en función de las condiciones o características propias de cada individuo o grupo social.

Por último, dentro del enfoque de ciencias integradas, y en un grado de concreción mayor, bajo la descripción del enfoque de ciencias sociales integradas, en una línea cronológica más cercana a nuestros días, es necesario hacer mención de tres enfoques más concretos. En primer lugar, debemos mencionar el enfoque de *conceptos clave*, consistente en trabajar la materia a partir de una serie de conceptos organizadores y transdisciplinares (obtenidos de diferentes disciplinas) que se integran en una única red conceptual y poseen una gran capacidad explicativa, siendo capaces de estructurar el currículo y de aportar funcionalidad didáctica y adaptación cognitiva a la acción docente, gracias a la intervención pedagógica del profesorado, que hace de guía. En segundo lugar, cabe señalar el enfoque de *estudios sociales*, bajo la influencia estadounidense desde principios del siglo XX, cuyo objetivo es la adaptación escolar de las disciplinas introduciendo una clara connotación pedagógica que haga efectivo y útil el aprendizaje para la construcción de buenos ciudadanos y ciudadanas. Esto requiere trabajar en los escolares el reconocimiento de las necesidades básicas en sí mismos y en los demás, bajo la esfera cívica y ciudadana, comprendiendo la diversidad cultural y promoviendo valores que fomenten la aceptación de la alteridad a la que hacen referencia Miralles, Prats y Tatjer (2012). Finalmente, el tercer enfoque aborda los *problemas sociales relevantes* de actualidad, como vía para la enseñanza de las ciencias sociales. Este último enfoque, que tiene la influencia de la pedagogía crítica de la educación (Apple, 2011; Giroux, 2001) y de la teoría crítica alemana, pretende enseñar al estudiantado a pensar de una forma reflexiva, crítica y creativa, siempre desde la interdisciplinariedad, analizando los problemas sociales para la enseñanza de valores, mediante prácticas sociales que les permita tomar decisiones y resolver problemas futuros. Al objeto de clarificar esta redacción, la Figura 1 recoge la diversidad de enfoques planteada en este trabajo, de forma sintetizada.

Figura 1. Clasificación de los enfoques didácticos en ciencias sociales.



3. ¿Parcelación o inclusión del medio en la realidad social?

Permítasenos comenzar este apartado con una pregunta: dentro del enfoque de ciencias integradas, ¿cómo deben aparecer las ciencias sociales y las ciencias naturales en los currículos oficiales, solas o acompañadas? En otras palabras, ¿cómo se consigue una mayor absorción de contenidos por parte del alumnado, integrando en una única materia las ciencias sociales y las ciencias naturales o, por el contrario, delimitando perfectamente su campo de estudio? Esta cuestión nos hace replantearnos didácticamente hasta dónde es necesario integrar las ciencias, si solo hasta lo social y todas sus ramas derivadas, o si podemos incluir lo natural. Como hemos visto en el apartado anterior, esta forma de adoptar la enseñanza en ciencias sociales tiene sus defensores y sus detractores, y eso precisamente es lo que enriquece nuestra disciplina.

De Camilloni (2010) plantea la imperiosa necesidad de brindar al alumnado la oportunidad de desarrollar y practicar un pensamiento crítico a través de conceptos y métodos que abarquen diferentes enfoques, promover un diálogo entre disciplinas y adoptar procesos integradores para crear actores sociales capaces de configurar una práctica social donde las elecciones individuales y sociales tengan efectos globales en el actual mundo interdependiente. Y ahí, sostenemos, es donde debe entrar la importancia del medio, que como indica Benejam (1994) es el ámbito de nuestra experiencia; es decir, el contexto en el que nuestras actuaciones adquieren un lugar y un significado, y por tanto un entorno que da sentido a todo lo que rodea al niño, en los ámbitos local y global.

Por todo ello, es también viable esta parcelación, además de que siempre es posible conjugar la enseñanza mediante contenidos afines. Ponemos un ejemplo para ilustrar esta perspectiva: imaginemos que estamos hablando de geografía física, y en concreto de los problemas de contaminación ambiental, tan presentes en nuestros días. ¿Le es posible al profesorado enseñar como contenido curricular la descripción y conocimiento de la Tierra, y establecer una relación con la educación ambiental, la importancia del ahorro energético, pasando someramente por los tipos de energía y por la optimización de recursos para gozar de una buena economía que nos sustente como sociedad en función de nuestro comportamiento? Sinceramente, pensamos que sí, y además permitirá al estudiantado establecer un repaso de lo que ha dado anteriormente en el área que

imparte ese conocimiento. Debemos apuntalar que esto debe hacerse con la mayor de las coherencias y cautelas, y que es preferible establecer una distinción entre las ciencias sociales (siempre integradas) y las ciencias de la naturaleza, pero por supuesto que tiene cabida una didáctica donde todos estos componentes sociales y naturales estén presentes. Sin embargo, la parcelación del medio podrá posibilitar un conocimiento de la realidad social más homogéneo a la par que asequible para el alumnado.

Es evidente que la realidad que envuelve a las ciencias sociales afecta a lo natural. Por ejemplo, el comportamiento de una persona afecta a su salud e influye sobre su cuerpo, y eso también tenemos que enseñarlo, para concienciar. ¿Qué tiene de malo que se haga un repaso del cuerpo humano general mientras se explican elementos curriculares que afectan o pueden afectar a la salud de las personas? Nada, siempre y cuando se enlace correctamente y se tenga claro que existen dos ámbitos bien diferenciados, y que el contenido que se aborda someramente debe ser tratado en sus correspondientes ciencias (ya sean naturales o sociales). Respecto a la especialidad que nos compete, que es la de ciencias sociales, como indican Prats y Fernández (2017), éstas han de ser una unidad cimentada en la diversidad y, por tanto, hablar de ciencias sociales siempre incluirá el estudio de la realidad social en todas sus vertientes, en plural, debiendo ser capaces de conectar cada una las esferas que circunscriben nuestra realidad social. Sin embargo, en pleno siglo XXI es básico que la interdisciplinariedad esté cada día más presente en la formación que impartimos, desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje interconectados con otras ciencias y disciplinas.

4. El empoderamiento intelectual y las cuestiones controversiales en didáctica de las ciencias sociales

Independientemente del enfoque didáctico que cada profesional elija para impartir su enseñanza, no podemos cerrar los ojos y negar que hoy día nuestra realidad social se ha visto envuelta en una amalgama de situaciones y realidades de carácter social, político, económico o moral que, generalmente, son precursoras de tensiones o disputas sociales. Esta realidad ya ha sido descrita por autores como López Facal y Santidrián (2011), bajo la etiqueta de temas socialmente conflictivos o conflictos sociales candentes. Estos autores defienden que abordar temas polémicos en las aulas favorece no solo la implicación emocional del alumnado, sino también una participación más alta, al ser cuestiones altamente motivadoras.

Por cuestiones candentes nos referimos, como es lógico, a temáticas donde suele existir una cierta controversia o determinados intereses enfrentados en el modo de tratar estas circunstancias; algunos ejemplos son la cuestión del aborto, la pena de muerte ante tantos y tantos casos de desapariciones y asesinatos, el apoyo o rechazo a la tauromaquia, según sea considerada fiesta nacional o maltrato animal, la problemática de la inmigración ilegal y su erradicación, la discriminación sexista como precursora del movimiento feminista, la cuestión del matrimonio entre personas según su orientación sexual o el tema de la eutanasia, entre otros.

Ante esta tesitura, abogamos por el tratamiento de estas cuestiones dentro de la didáctica de las ciencias sociales ya que, por su propia naturaleza, lo social siempre se ha caracterizado por las cuestiones políticas, económicas, psicológicas o éticas de las personas a lo largo de la historia y en un lugar geográfico determinado, y dada la interrelación e interdependencia de todas estas ramas, los problemas sociales deben ser abordados por el profesorado de ciencias sociales, geografía o historia, y más aún si se trata de temas controvertidos de actualidad, que nos preocupan y sobre todo nos afectan. En esta línea, Castells (2014) hace referencia a la necesidad de que el alumnado adopte criterios propios con los que sea capaz de resolver situaciones de aprendizaje, y para ello es necesario prestar las estrategias necesarias que capaciten hacia el empoderamiento intelectual de la información. Por tanto, si combinamos esta estrategia con los avances que se han conseguido en el ámbito formativo, no hay duda de que las cuestiones candentes de hoy permitirán un abordaje más enriquecedor y honesto con lo social, cohesionando el aprendizaje de la disciplina con la variedad de enfoques, para construir buenos ciudadanos ante el mundo que viene.

5. Conclusiones

Formar ciudadanos no solo es que el estudiantado se aprenda los ríos, el relieve, el clima, las etapas históricas o determinados conceptos de primer orden basados en definiciones y características sobre personajes o fechas, fácilmente olvidables; la construcción ciudadana tiene mucho que ver con el desarrollo del pensamiento crítico. La necesidad de esta criticidad pasa inexorablemente por la existencia de un profesorado que sepa reflexionar sobre la epistemología y lleve a la práctica una enseñanza de la historia que maneje distintas fuentes y lidie con interpretaciones diversas sobre determinados procesos o hechos históricos; siguiendo la investigación sobre los enfoques de enseñanza que nos han dejado en Estados Unidos (Barton y Levstik, 2004; Evans, 1988), o las propuestas de Inglaterra (Chapman, 2011; Cooper, 2014) o España (Gómez y Miralles, 2017; Pagès, 1994) sobre cómo enseñamos en las aulas Geografía e Historia.

En definitiva, el fin último de la didáctica de las ciencias sociales ha de ser comprender su propia interdisciplinariedad, su pluralidad y la interrelación entre sus disciplinas. En este sentido, trabajar con interpretaciones en lugar de certezas (consideradas falibles) asegurará o estará cerca de garantizar el fomento del pensamiento crítico, la construcción ciudadana y, sobre todo, la superación del pasado, en lo que atañe a sus enfoques disciplinares y memorísticos.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W., Au, W. y Gandin, L. A. (Eds.). (2011). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Taylor & Francis.

Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.

Benejam, P. (1994). L'studi del medi a l´escola. En *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Castells, M. [Fronteiras do Pensamento] (7 de abril de 2014). A obsolescência da educação. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g.

Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 170-214). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).

Cooper, H. (2014). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres.* London: Routledge.

De Camilloni, A. R. W. (2010). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? *Revista de Educación*, *1*, 55-76.

Evans, R. W. (1988). Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History. *Theory and Research in Social Education, 16(3)*, 203-225. Recuperado de https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505565.

Friera, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia.* Madrid: Ediciones de la Torre.

García Pérez, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador. *Investigación en la escuela, 39*, 7-16.

Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, *15*, 60-66.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar.* Madrid: Sílex.

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.

López Facal, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 79*, 5-7.

López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *69*, 8-20.

López-García, A. y Miralles (2018). La realidad aumentada en la formación del profesorado. Una experiencia en las prácticas del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Campus Virtuales, 7(2)*, 39-46.

Martín Barbero, J. (2001). Transformaciones del saber en la sociedad "del conocimiento" y del "mercado". *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo, 7*, 7-13.

Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XVI(418)*, 1-12.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, *13*, 38-51.

Prats, J. y Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didacticae*, *1*, 97-110. Recuperado de https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110.

Trepat, C. (2011). ¿Integración o disolución? La historia de la Educación Primaria. *Aula Historia Social, 22*, 65-72.

EXPLORACIÓN, CONQUISTA Y COLONIA ESPAÑOLA EN LOS TEXTOS ESCOLARES Y EL CURRICULUM CHILENOS. ANÁLISIS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Mauricio Rojas-Flores[16]

mauricio@cecamericana.cl

Amanda Barría Cárdenas[17]

amanda@cecamericana.cl

Centro de Educación y Cultura Americana (CECA). Universidad Autónoma de Barcelona, España

16 Estudiante de Máster en Investigación en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador asociado Centro de Educación y Cultura Americana (CECA).
17 Estudiante de Máster en Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona. Investigadora asociada Centro de Educación y Cultura Americana (CECA).

1. Introducción

Es claro que el periodo de expansión, conquista y colonia española de América es fundamental para entender el devenir actual de los países hispanoamericanos. Esta situación es reconocida en el currículum de Historia chileno, que dedica cuatro unidades distintas, en quinto y octavo de primaria, para tratar las etapas mencionadas. En este artículo nos proponemos analizar los textos escolares y los documentos curriculares que hacen referencia a dichos temas.

Las preguntas que guían este trabajo son las siguientes: ¿desde qué perspectivas pedagógicas e historiográficas se aborda el tema de la expansión, conquista y colonia española en los textos de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? ¿Qué relación existe entre esos enfoques y el currículum oficial chileno?

Nuestra hipótesis es que los textos estudiados intentan desarrollar habilidades y competencias complejas. Sin embargo, creemos que el diseño de los materiales no es plenamente coherente con estos objetivos, porque se basa en un currículum que sigue teniendo elementos tradicionales. Respecto a los contenidos, se sostiene que el relato historiográfico presente en los libros tiene un carácter eurocéntrico, a pesar de la inclusión esporádica de visiones alternativas, sesgo que también está presente en las bases curriculares de la asignatura.

Para realizar el análisis nos valdremos de los manuales oficiales y de los documentos en vigor el año 2018. Los libros analizados corresponden a quinto y octavo de educación primaria (estudiantes con edades comprendidas entre 10-11 y 13-14 años, respectivamente).

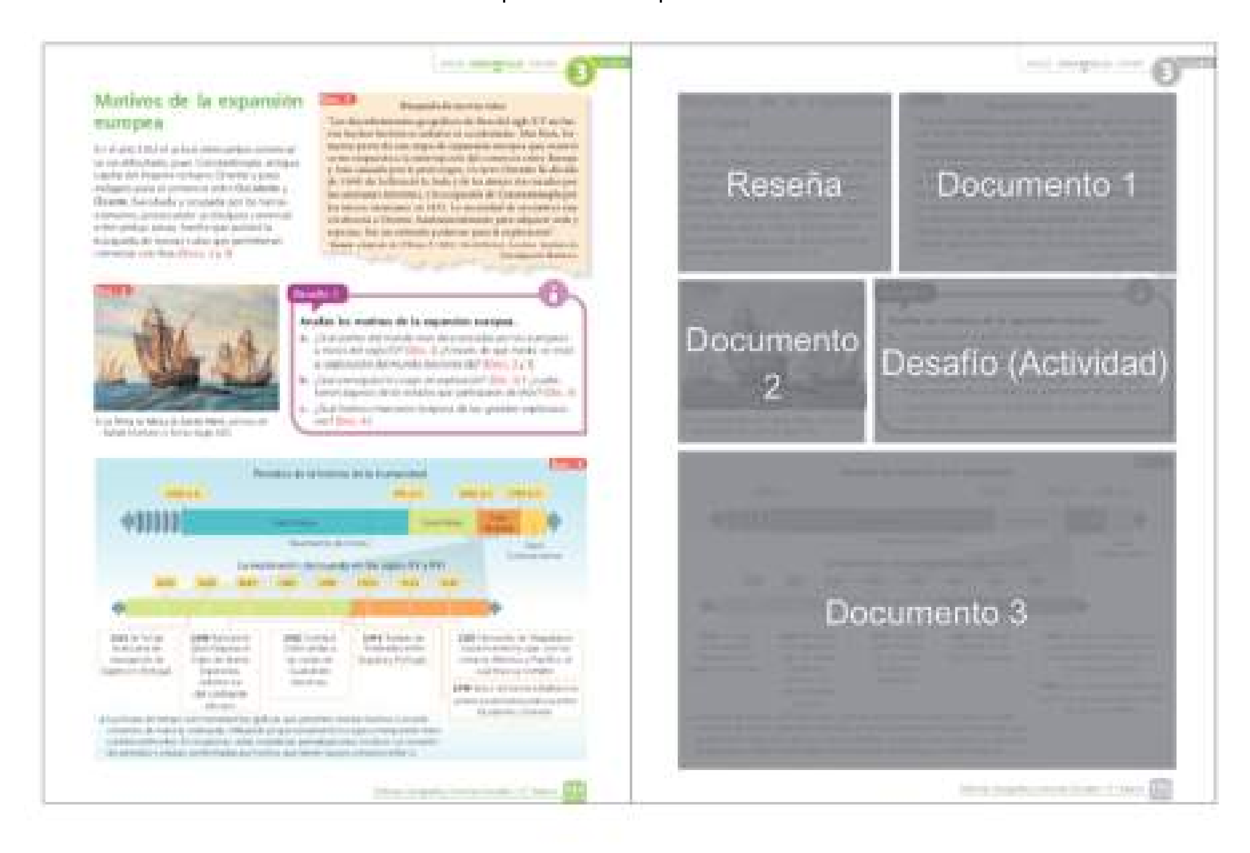
Para desarrollar el análisis se propuso una serie de preguntas a realizar a los libros y al currículum. Estas interrogantes se ciñen a algunas de las propuestas hechas, en las últimas décadas, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

La mayoría de los autores consultados a la hora de construir las preguntas conciben la labor docente como un ejercicio esencialmente transformador. El modelo de enseñanza ideal, desde este punto de vista, debiera centrarse en la actividad de los y las estudiantes, estimulando sus habilidades críticas y su compromiso ciudadano.

2. Investigación y análisis de fuentes

En los textos estudiados se presenta una organización de los contenidos que pretende estimular el rol de las y los estudiantes como investigadores. Por eso se realizan reseñas historiográficas breves, utilizando la mayor parte del espacio para presentar documentos y actividades de análisis (Figura 1), concibiendo el texto como un respaldo para la organización de clases tipo taller.

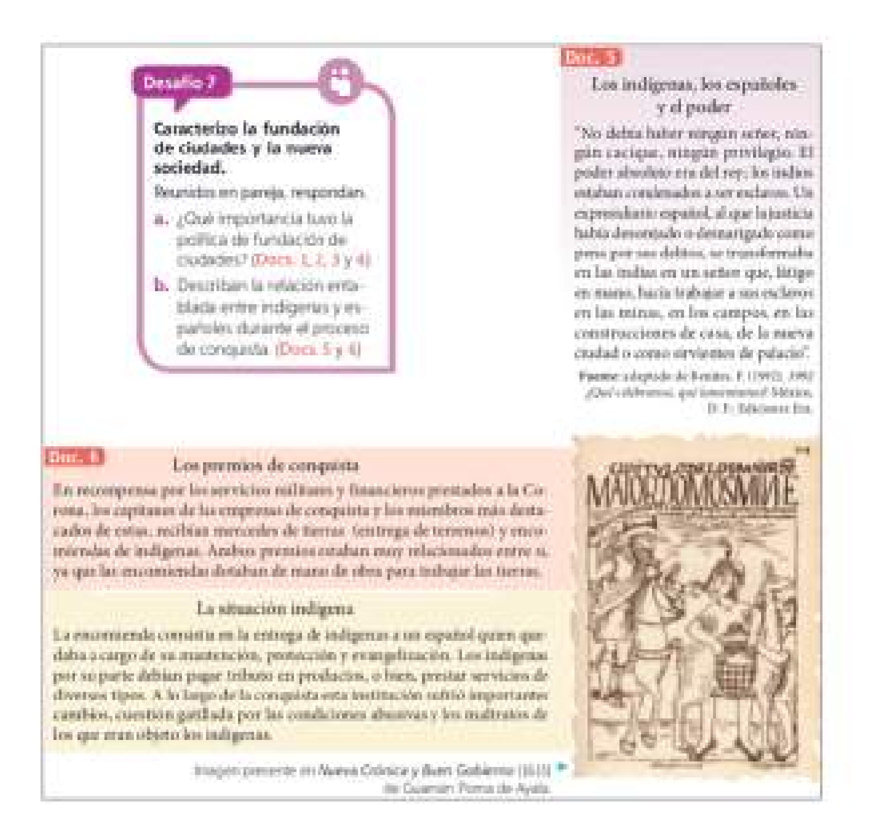
Figura 1. Ejemplo de distribucion de espacios entre reseñas, documentos y actividades en texto del estudiante de quinto año de primaria.



A partir de octavo de primaria, se comienza a trabajar con la idea de que las fuentes, en particular las iconográficas, suelen estar cargadas de intencionalidad. En consonancia con las bases curriculares, el texto de octavo desarrolla pautas y actividades para ejercitar un trabajo crítico con documentos. Entre los procedimientos que considera, está la revisión de testimonios contrapuestos, el análisis de los autores, la confiabilidad de los documentos, la selección y discriminación de fuentes en función del problema de investigación y el análisis de contenido del documento: "Identifica la idea central y aquellas que sirven de apoyo (...). Identifica cuáles son las relaciones causales que establece el autor al interior de la fuente." (Landa del Río y Pinto, 2016, p. 116).

Sin embargo, ese propósito pierde fuerza en la medida que la selección de las citas no siempre es adecuada: los extractos son breves, en ciertas ocasiones no responden a los conocimientos previos de los y las estudiantes y, sobre todo, dan poco espacio para la interpretación. La mayoría son fuentes secundarias que sintetizan amplios contenidos, por lo que presentan pocas evidencias, dificultando su uso en un taller de investigación inicial (Figura 2). En este sentido, muchas actividades proponen sintetizar información y sacar conclusiones, pero pocas permiten contrastar y evaluar las fuentes, es decir, que las y los jóvenes experimenten cómo se construye el conocimiento historiográfico.

Figura 2. Ejemplo de actividad y de fuentes proporcionadas en texto del estudiante de quinto año de primaria.



Desafío 7

Caracterizo la fundación de ciudades y la nueva sociedad.

Reunidos en pareja, respondan.

a. ¿Qué importancia tuvo la política de fundación de ciudades? (Docs. 1, 2, 3 y 4)

b. Describan la relación entablada entre indígenas y españoles durante el proceso de conquista. (Docs. 5 y 6)

Doc. 5

Los indígenas, los españoles y el poder

"No debía haber ningún señor, ningún cacique, ningún privilegio. El poder absoluto era del rey; los indios estaban condenados a ser esclavos. Un expresidiario español, al que la justicia había desorejado o desnarigado como pena por sus delitos, se transformaba en las indias en un señor que, látigo en mano, hacía trabajar a sus esclavos en las minas, en los campos, en las construcciones de casa, de la nueva ciudad o como sirvientes de palacio".

Fuente: adaptado de Benítez, F. (1992). 1992 ¿Qué celebramos, qué lamentamos? México, D. F.: Ediciones Era.

Doc. 6

Los premios de conquista

En recompensa por los servicios militares y financieros prestados a la Corona, los capitanes de las empresas de conquista y los miembros más destacados de estas, recibían mercedes de tierras (entrega de terrenos) y encomiendas de indígenas. Ambos premios estaban muy relacionados entre sí, ya que las encomiendas dotaban de mano de obra para trabajar las tierras.

La situación indígena

La encomienda consistía en la entrega de indígenas a un español quien quedaba a cargo de su mantención, protección y evangelización. Los indígenas por su parte debían pagar tributo en productos, o bien, prestar servicios de diversos tipos. A lo largo de la conquista esta institución sufrió importantes cambios, cuestión gatillada por las condiciones abusivas y los maltratos de los que eran objeto los indígenas.

Imagen presente en *Nueva Crónica y Buen Gobierno* (1615) de Guamán Poma de Ayala.

3. Problemas

Otra estrategia basada en enfoques educativos contemporáneos es el trabajo a partir de problemas. Esta forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje estructura ambos libros. Todas las unidades llevan por título una pregunta central, que se va disgregando en sub-preguntas a lo largo de las lecciones. Las actividades, a su vez, están orientadas para que los estudiantes puedan responder esas preguntas, por lo que existe un diseño coherente entre problema, contenido y actividad.

Sin embargo, los problemas planteados están circunscritos al periodo histórico que se está tratando. Aunque existe una amplia base de literatura que promueve el uso de problemas sociales del presente en las escuelas, en particular en clases de Ciencias Sociales, esta es una estrategia escasamente incorporada en los libros de texto. En muy pocas ocasiones se invita a que los y las estudiantes cuestionen su propia sociedad y utilicen los contenidos para entenderla. Cuando se les pide que busquen conexiones entre los procesos históricos y la vida actual se hace a través de preguntas de poca complejidad, evitando profundizar en esas relaciones: "¿qué elementos de nuestra vida actual hablan de la llegada de Colón a América? Ejemplifica." (Leiva y Giadrosic, 2015, p. 141). Por otro lado, el diseño de los problemas es cerrado. Las unidades no consideran espacios para que los estudiantes realicen sus propias preguntas, en coherencia con sus intereses.

4. Juicios

Es claro que en los textos hay una apuesta porque los y las estudiantes desarrollen su capacidad de opinar y sostener juicios argumentados. En quinto de primaria este trabajo se deja preferentemente para secciones especiales, dedicadas a la "empatía histórica".

En octavo, la búsqueda de juicios está extendida. En una sección dedicada a hablar de la violación a los derechos de los indígenas durante la colonia, se resume el debate entre Ginés de Sepúlveda y Fray Bartolomé de las Casas, en el que se discute la legalidad de someter a los nativos. Además de presentar el contexto y explicar las consecuencias de esa polémica, se busca que los y las estudiantes entiendan las motivaciones de los participantes y se ubiquen en la discusión.

En esta unidad, se propone que la evaluación final sea un debate y se van realizando distintos ejercicios con miras a desarrollar habilidades complejas, como evaluar relatos historiográficos y sostener opiniones basadas en evidencias, las cuales serán útiles en la actividad final.

5. El relato historiográfico

En quinto de primaria el peso de la acción está claramente puesto en los exploradores. Aunque no hay una exaltación del heroísmo de Colón y su hueste, como ocurre en otros sistemas educativos (Mikander, 2015), la unidad está concebida desde el protagonismo europeo. Las lecciones nos hablan de los motivos de la expansión, del nuevo ambiente de exploración existente en Europa, del contacto de los españoles con los indígenas y de las dificultades que vivieron los primeros para consolidar el proceso de conquista. Al mismo tiempo, se utilizan citas que hablan de "aventura" y "gesta". En el texto, son los españoles quienes llevan la acción, son sus preocupaciones las que reciben atención.

El relato sobre la conquista carece de asociaciones con la violencia o el genocidio. El manual invisibiliza los aspectos más crudos de la conquista. Es cierto que se habla de los aspectos negativos de la expansión: "significó una interrupción en el desarrollo cultural de sus pueblos, que hasta ese momento permanecían aislados respecto al resto del mundo. Con los primeros contactos, comenzó un proceso que conllevó la desaparición de una parte importante de la población autóctona." (Leiva y Giadrosic, 2015, p. 145), pero lo hace con un tono técnico, carente de toda connotación negativa. En general, todo el relato y los titulares, la organización que estructura y da sentido al libro, está permeada de ese tono.

En el mismo sentido, se utilizan expresiones que tienden a eximir de responsabilidad a los conquistadores, sugiriendo que las decisiones tomadas respondieron a imperativos históricos, más que a la acción racional de actores reales: "Las instituciones introducidas durante el proceso de conquista, entre las que destacó la encomienda, respondieron a la necesidad de organizar y consolidar los nuevos gobiernos." (Leiva y Giadrosic, 2015, p. 153).

Al tratar la Colonia, el discurso sigue proponiendo a los europeos como actores, esta vez, desde una visión institucional. Lo que se aborda son los cambios en la organización política: se hacen listas de virreinatos y capitanías, se enumeran cargos y funciones. Escasas veces se baja la cabeza para ver la forma en que vive la mayoría de la población mestiza, indígena y esclava; cuando se llega a hacer, se adopta un enfoque que tiende a centrarse en el mundo mestizo, dejando fuera al resto de sectores subalternos: "Desde la época colonial, se consolida la unión biológica y cultural de los pueblos europeos, indígenas americanos y africanos, surgiendo de esta mezcla una América diversa y esencialmente mestiza." (Leiva y Giadrosic, 2015, p. 194). Según Carretero (2007), este tipo de relatos tendrían fines evidentes: marginar a los indígenas en tanto poseedores de una cultura distinta a la de la elite. En este sentido, la visión consensual y romántica presente en el texto podría ser funcional a cierto relato histórico de tipo nacionalista-identitario.

En las dos únicas páginas dedicadas a hablar de la vida cotidiana de los sectores populares se dedican reseñas a la empanada, la cueca, el huaso y la cazuela. En este apartado se prefiere construir un relato que reproduce los tópicos románticos propios del nacionalismo decimonónico.

En general, se prefiere un lenguaje aséptico, que no repara en la violencia empleada en contra de los grupos no-blancos. Al referirse a la Iglesia, se la trata desde sus aspectos educativos, sin cuestionar su responsabilidad como aparato ideológico. En el texto de quinto curso, existe una sola lección en la que los actos de violencia son explícitos: para referirse a la relación entre españoles y mapuches, es decir, para hablar de un grupo indígena que aplicó abiertamente la resistencia en contra del sistema colonial.

El texto de octavo plantea una narración cualitativamente distinta. Al comenzar, se problematizan los conceptos utilizados: "Los españoles llegan a América: ¿encuentro, enfrentamiento o descubrimiento?", lo que da espacio para que los y las estudiantes se posicionen e intercambien puntos de vista. En la primera lección, además, se intenta que los y las estudiantes entiendan que existen relatos historiográficos de carácter eurocentrista y que éstos son solo un tipo de narraciones: "Hay visiones que critican el dominio español y los numerosos abusos cometidos, y otras que, por el contrario, valoran la evangelización" (Landa del Río y Pinto, 2016, p. 98).

Pese a lo anterior, no queda claro que el libro de octavo sea capaz de desprenderse del discurso eurocéntrico. Al hablar de la encomienda, por ejemplo, el texto explica sus características y funciones, pero no hace referencias a las consecuencias de esa práctica en las comunidades indígenas, que vivieron traumáticos procesos de desestructuración (Wachtel, 1976).

En este texto tampoco hay demasiado espacio para los sectores subalternos. En la última página de la unidad se proponen temas no trabajados, para que los estudiantes profundicen por su cuenta. Entre estos temas, los autores sugieren: la resistencia indígena, el rol de las mujeres en la resistencia, los efectos psicológicos de la conquista en los indígenas, los efectos de la evangelización en las sociedades indígenas, los derechos de los indígenas en el presente. Basta ver las ausencias para entender el carácter de la selección editorial.

Llama la atención que temas trascendentes para entender la realidad latinoamericana actual, como el racismo, el poder de la Iglesia o la desigualdad en la posesión de la tierra, sean apenas mencionados en ambos textos.

6. La responsabilidad del currículum

Cuando estudiamos la forma en la que se trata la colonia, se está evaluando, en parte, la concepción historiográfica implícita en el currículum. Es este documento el que determina que se deban estudiar "los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador", o que se trabaje la conquista de la siguiente manera:

> Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros) (...) y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 170).

En el extracto anterior quedan bastante claros los puntos de vista curriculares. Los principales actores de la conquista son, en primer lugar, hispanos (Corona española, Iglesia). Se enfatiza en la acción fundacional de los españoles: "Reconocer la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse (...) reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad" (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 170) y se ignora el rol de los indígenas.

Como hemos señalado, en el currículum se sostiene que el origen de la cultura mestiza de Chile está en el encuentro de españoles y americanos. Pero cuando se trata de estudiar los antecedentes de esa cultura mestiza solo parecen existir antepasados europeos: entre séptimo y octavo de primaria se estudia Grecia, Roma, La Edad Media, el Renacimiento y solo una unidad de las grandes civilizaciones americanas. El pasado mapuche prácticamente no existe.

Pese a lo anterior, debe reconocerse que el currículum actual da posibilidades de desarrollar otra visión de los procesos históricos. En su apartado transversal de formación ciudadana, se habla claramente de la necesidad de: "Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras". Y se pone la esperanza en que los y las jóvenes sean capaces de "contribuir a la buena convivencia (...) buscar soluciones pacíficas para resolver problemas, mostrar empatía con los demás." (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 172). Estas metas han recibido poca atención en las unidades estudiadas, pero están presentes y pueden ser utilizadas por el profesorado.

7. Conclusión

A partir del análisis realizado a textos y a documentos curriculares podemos afirmar que la hipótesis queda parcialmente demostrada. En términos pedagógicos, consideramos que los materiales incorporan muchas de las recomendaciones que se han venido realizando en las ultimas décadas. Los libros se orientan al aprendizaje a través de problemas. Existe una buena proporción de actividades que buscan desarrollar competencias complejas, entre las que destaca el análisis de fuentes y la evaluación de textos. Sin embargo, sostenemos que estos manuales pueden ofrecer mayores cuotas de participación a los y las estudiantes, para lo cual sería necesario desembarazarse de una concepción curricular cerrada y lineal.

Sostenemos que el marco narrativo y el grueso de las unidades poseen un enfoque que da relevancia prioritaria a las acciones, valores y acontecimientos típicos del relato hispanista. Aunque se evidencian intentos por mostrar la visión del mundo indígena, estos materiales conservan una identidad eurocentrista.

Así, nos encontramos frente a textos en transición, que evidencian una voluntad de apertura hacia propuestas pedagógicas menos dirigidas y a concepciones historiográficas dialogadas y multilaterales, pero que, al mismo tiempo, son incapaces de desprenderse de elementos curriculares tradicionales que impiden el objetivo de desarrollar habilidades complejas y actitudes de compromiso ciudadano.

En todo caso, es posible que algunas de las falencias reconocidas en los manuales y en el currículum se deban a factores ajenos a editoriales y políticas ministeriales: podrían responder a los vacíos de la investigación historiográfica hispanoamericana. Si en la academia no se está realizando una investigación crítica sobre el periodo que tratamos, si no se están cuestionando los conceptos utilizados ni se está tensionando el relato tradicional, es difícil que se produzcan cambios en los libros y en las aulas de clase.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 6*, 49-60.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global* (1.ª Ed.). Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. *Cultura y Educación, 20*(2), 229-242.

Comisión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Mikander, P. (2015). Colonialist “discoveries” in Finnish school textbooks. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2015*(4), 48-65.

Pagès, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del Derecho, la Justicia y la Ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4 .º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 6*, 3-19.

Wachtel, N. (1976). *Los vencidos: los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid: Alianza.

Textos escolares y documentos curriculares

Fernández Leiva, C. y Giadrosic Reyes, G. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5.º de primaria*. Santiago: Ediciones SM.

Landa del Río, L. y Pinto Arratia, V. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias sociales 8.º de primaria. Texto del estudiante.* Santiago: Ediciones SM.

Ministerio de Educación de Chile (2009). *Ley General de Educación n.º 20.370*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Bases curriculares Séptimo de primaria a Segundo Medio (según Decreto Supremo de Educación n.° 614 / 2013 y Decreto Supremo de Educación n.° 369/2015)*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases curriculares Primero a Sexto De primaria (según Decreto Supremo de Educación No 439/2012).* Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

BRASIL, CHILE E COLÔMBIA: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE A AMÉRICA LATINA?

Léia Adriana da Silva Santiago

leia.adriana@ifgoiano.edu.br

Instituto Federal Goiano, Brasil

Joan Pagès Blanch

joan.pages@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Introdução

O livro didático tem sido considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado, um instrumento auxiliar, em sala de aula, para professores e alunos e é a representação de todo um modo de conceber e praticar o ensino. Por ser instrumento privilegiado no cenário educacional brasileiro e internacional, como é o caso do Chile e da Colômbia, compreendemos a importância de expor o lugar que a América Latina tem nos livros didáticos de história e ciências sociais.

Pesquisas já realizadas, por Dias (1997), Silva (2006), Koling (2008), Pagès (2009), Santiago e Ranzi (2013), e Conceição e Zamboni (2013), têm apontado que o ensino da História da América Latina vem sendo palco de parcos estudos na educação básica obrigatória, tanto do Brasil como em outros países latino-americanos, uma vez que na própria formação inicial dos professores nas ciências sociais, ainda persiste a ideia de que a história da América Latina é contada do ponto de vista europeu. Deste modo, o que é repassado aos alunos na educação básica permanece resumido, basicamente, desde o início do século XX, para uma história que tematizava o contato dos povos americanos com os hispânicos, a América colonial, os processos de independência da América Latina, o influxo de contingentes de imigrantes europeus entre o final do século XIX e o início do XX, a sucessão de regimes autoritários em quase todos os países da região entre as décadas de 1970 e 1980, o colapso do modelo de desenvolvimento e a onda pró-democracia a partir do início dos anos 1980.

Com a formação do Mercosul Educacional, outros conteúdos foram apontados, no sentido de promover uma identidade latino-americana e a integração regional. Entre estes conteúdos estão os propostos por Santiago e Ranzi (2013): fronteiras como espaço de intercâmbio e isolamento; passado colonial na perspetiva dos estudos comparados; os conflitos entre Estados nacionais numa perspetiva regional; as ditaduras militares recentes e os circuitos de exílio; a produção cultural numa perspetiva histórica; a Educação Patrimonial; a destruição das formas de vida dos indígenas e o aparecimento de novos conceitos como conquista, cristianismo e aculturação; a entrada dos países americanos no mercado mundial como provedores de matéria-prima; o surgimento da burguesia industrial e da classe operária; o populismo; a abertura para o capital estrangeiro e a dívida externa; globalização, economia mundializada, e o retorno à democracia. Entretanto, estas mesmas autoras sinalizaram que poucas mudanças foram realizadas nos materiais que circulam no contexto das salas de aulas e nas propostas curriculares.

Nesse sentido, ao escolhermos os livros didáticos do Brasil, do Chile e da Colômbia buscamos verificar se é possível construir uma identidade regional, nos alunos, através do que tem sido transmitido por eles, uma vez que os latino-americanos têm características culturais que os aproximam: fronteiras territoriais, relações comerciais e migrações entre seus países. Contudo, há também uma história que mais os têm separado e fragmentado do que propriamente os têm unido ou lhes têm dado o sentido de *ser* latino-americano.

Deste modo, nas linhas que seguem vamos expor o que tem sido proposto sobre a América Latina nos livros didáticos dos três países. Para as análises selecionamos um livro didático de cada

país: sendo no Brasil, do oitavo ano do Ensino Fundamental[18]; no Chile, do oitavo ano da Educação Geral Básica[19] (EGB); e da Colômbia, o oitavo ano da Educação Básica[20]. A escolha por este ano letivo se deu, pela semelhança das idades dos alunos (13-14 anos), no sistema de ensino de cada país. Esta proposta é a base do nosso trabalho na formação inicial e continua de professores, no sentido de aprender a selecionar os livros didáticos de acordo com seu conteúdo e, em particular, de acordo com o tratamento dado a eles na América Latina, tendo em conta: a) as finalidades e os propósitos relacionados com a identidade latino-americana; b) os conteúdos, mais especificamente, os eixos e processos selecionados e a relação passado, presente e futuro; c) o enfoque dado ao conteúdo: se é um enfoque eurocêntrico ou americanista, pós-colonial; d) os conceitos interpretativos utilizados na interpretação de eixos e processos; e) os e as protagonistas dos fatos e problemas e, em particular, o papel das mulheres, dos povos indígenas e da escravidão; e, finalmente, f) a maneira de apresentar o conteúdo aos alunos, o tipo de interação que realiza com eles e as habilidades para o desenvolvimento de um pensamento histórico autônomo.

Tentaremos assinalar alguns destes aspetos nas análises dos três manuais selecionados.

2. A coleção brasileira Projeto Araribá História

O livro didático escrito pela editora Moderna e organizado por Apolinário (2007), intitulado Projeto Araribá História, para o oitavo ano do ensino fundamental (13-14 anos), expõe na unidade cinco dois capítulos (Tema 3 e 4) sobre a América Latina. Embora o livro seja dividido em oito unidades subdivididas entre quatro a seis temas, totalizando quarenta temas, somente dois são dedicados ao estudo da América Latina.

Os temas três e quatro, da unidade cinco, têm como títulos "Os americanos lutam por liberdade" e "México Livre". A unidade dedica os dois primeiros temas para tratar da era Napoleônica, sinalizando que os acontecimentos ocorridos na Europa, somados à independência dos Estados Unidos, favoreceram os movimentos separatistas em toda a América. Contendo duas páginas, o tema três se divide em seis subtítulos que descrevem a submissão dos povos americanos, destacando: os movimentos contrários à exploração colonial, como a revolta dos descendentes incas, liderada por Túpac Amaru II; a organização política e econômica das colônias; a revolução chega a América seguindo o modelo europeu; e as guerras pela independência.

No subtema "San Martín e Simón Bolívar: líderes da independência", está descrito num pequeno texto com três parágrafos, a atuação de San Martín no processo de independência da Argentina,

18 A Educação Básica no Brasil é dividida em ensino fundamental e médio. O ensino fundamental está dividido em duas fases: ensino fundamental I, de 6 a 10 anos e ensino fundamental II, de 11 a 14 anos. O ensino médio vai dos 15 aos 17 anos.

19 A EGB está dividida em dois ciclos. O Primeiro Ciclo compreende os anos 1° a 4° e o Segundo Ciclo 5° a 8°. Este a sua vez dividido em dois subciclos: 5.º-6.º e 7.º-8.º. Dados obtidos no site: file:///C:/Users/user/Downloads/CHIL04.PDF.

20 A Educação Básica com duração de 9 anos se desenvolve em dois ciclos: a Educação Básica Primária (5 anos) e a Educação Básica Secundária (4 anos). Dados obtidos no site: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233834.html.

Chile e Peru, e Simón Bolívar na Venezuela, Colômbia, Equador e Bolívia. O último subtema tem como título a seguinte pergunta: Uma América Unida? Para esta resposta a autora do livro apresenta o projeto de unidade de Simón Bolívar, sinalizando que muitos dos seus contemporâneos criam que o principal interesse de Bolívar era submeter a Grã-Colômbia ao seu comando e ao domínio de Caracas.

O tema quatro, trabalhado em duas páginas, embora tenha como título "México Livre" apresenta somente dois de seus quatro subtemas, tratando deste assunto. No primeiro subtema "A independência do México", a autora coloca que o México foi o cenário de movimento mais popular e radical, na luta contra o domínio colonial na América, marcado por insurreições camponesas indígenas e mestiças. A autora cita a liderança do padre Miguel Hidalgo, que desejava o fim da escravidão e supressão da cobrança de tributos indígenas e posteriormente, a liderança do sacerdote José María Morelos que tinha o objetivo de garantir que as comunidades indígenas recebessem pelas terras que arrendavam e que as dívidas dos mestiços com europeus fossem abolidas.

No segundo subtema, com o título "A liberdade nas mãos dos *criollos*" está escrito que, em 1820, os espanhóis e *criollos* temendo levantes populares e a perda do poder, antecipam-se e declaram a independência sob a liderança de Agustín de Iturbide, que se proclamou imperador e governou até 1823, quando o México se tornou uma república. Na sequência, o terceiro subtema trata em três parágrafos, da independência da América Central, destacando que as lutas não foram poucas, porque os grandes proprietários de terras temiam revoltas populares de índios e escravos africanos. Como último subtema, "O fim do Império Espanhol na América", o texto cita Porto Rico e Cuba como os últimos países a se tornarem independentes. José Martí aparece como o líder do processo de independência da Espanha, que teve posteriormente a entrada dos Estados Unidos no conflito, gerando a derrota da Espanha e impondo a Cuba a condição de ter a intervenção dos Estados Unidos, sempre que estes tivessem seus interesses ameaçados.

Para além destes textos o livro traz na seção "Em Foco" a questão indígena na América pós-independente, indicando que a independência não representou a conquista de maior liberdade, a posse coletiva da terra foi ameaçada, os índios foram expulsos de seus domínios, a nova ordem social criou mecanismos de violência e exclusão política e econômica.

3. O livro didático chileno Puentes del saber, Historia, Geografía y Ciencias Sociales

O livro Puentes del saber, Historia, Geografía y Ciencias Sociales traz duas unidades dedicadas a *temas* relacionados com a América Latina, com os títulos La conquista de América e Ilustración y revolución.

A unidade dois tem como ponto de partida uma imagem que retrata a escravidão dos povos indígenas, o trabalho nas minas, a religião cristã na América e o comércio. Assim, os autores sinalizam que os alunos vão aprender na unidade:

- Caracterizar la conquista de América y la caída de los grandes imperios precolombinos analizando los factores que explican la rapidez de este proceso.
- Comprender y argumentar por qué la llegada de los españoles a América provocó un choque entre las culturas.
- Reconocer y evaluar el impacto que causó el descubrimiento y conquista de América en los pueblos originarios y en la cultura occidental (Benavides, Cisternas y Hormazábal, 2014, p. 72).

Posteriormente está colocado um texto com quatro páginas relatando a chegada de Cristóvão Colombo a América, e o processo de conquista.

Todas estas etapas estão relatadas em seguida, com maior riqueza de detalhes, como a conquista do Caribe, a queda do império asteca, destacando a missão de Cortés em explorar a região continental da América Central e o fim do império inca pelas mãos de Francisco Pizarro. Na continuidade, o texto expõe a conquista da região do Chile, exibindo uma linha de tempo, com todo o processo de conquista do Chile; a organização política e os conflitos internos dos impérios indígenas; as diferentes formas de fazer as guerras entre os espanhóis e indígenas, com o uso pelos espanhóis da arma de fogo, espadas de ferro, armaduras, cavalos e cachorros e, os astecas, que não conheciam o ferro, utilizavam-se de lanças, garrotes, arco e flechas; o choque biológico, que explica a derrota dos povos originários da América e que foram vítimas de epidemias e enfermidades advindas dos vírus e bactérias trazidas pelos espanhóis. Por fim, os autores trataram do impacto da conquista, que gerou os choques culturais, o colapso das sociedades indígenas e as mudanças culturais na própria sociedade europeia, com a adoção de alimentos e o debate em torno da condição humana dos indígenas.

Ao final da unidade ainda está posto um relato a respeito da natureza dos indígenas, trazendo as ideias de Bartolomeu de las Casas e Juan Ginés de Sepúlveda, e a posição da coroa espanhola, que reconheceu a condição humana dos mesmos e elaborou leis que obrigaram os *encomenderos* a outorgar aos indígenas os dias de festa, uma remuneração por seu trabalho, bom trato e tempo suficiente para que eles pudessem conhecer a religião católica.

Na unidade quatro encontramos a descrição das revoluções hispano-americanas. A unidade inicia trazendo da história europeia o século das luzes, e prossegue com a independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa e, por fim, como último capítulo da unidade, estão as revoluções hispano-americanas e a independência do Chile.

Dos processos de independência da América, semelhantemente ao livro didático brasileiro, está narrada a independência da Nova Granada e Venezuela, com destaque para o papel do libertador Simón Bolívar. Em seguida estão dispostos os movimentos de independência do México e o papel significativo de Miguel Hidalgo e José María Morelos, no processo inicial, e de Agustín Iturbide na proclamação da independência e no estabelecimento da monarquia católica constitucional.

Na sequência, os autores exibem as independências do Vice-reinado do Rio da Prata, alegando que entre os *criollos* foi-se formando a ideia de ser independentes. Assim, depois de lutas sob a liderança de San Martín, em 1816, reuniu-se em Tucumán o Congresso Constituinte das Províncias Unidas do Rio da Prata, para ditar uma Constituição e declarar a independência das Províncias Unidas. San Martín, além de liderar o processo de independência da Argentina, lutou também pela independência do Chile e do Peru.

Como último tópico, antes de tratar o tema da independência do Chile, os autores mostram, resumido em três parágrafos, o processo de independência do Peru, do Equador e Bolívia. Ao lado deste pequeno texto há uma tarja intitulada "Investiga". Nela está a sugestão de uma atividade em grupo de três pessoas, onde estas deverão pesquisar, na biblioteca ou na internet, a respeito da independência do Brasil e compará-la com a independência da Hispano-América, verificando as semelhanças e diferenças. O texto sugere um sítio, para iniciar as investigações.

4. Evolución. Sociales, o livro colombiano

O livro didático Evolución tem como proposta a formação de cidadãos críticos e responsáveis através de um trabalho coletivo com as disciplinas de Geografia, História e Relações ético-políticas. Assim, das quatro unidades que compõem o livro, duas são dedicadas à História e as outras duas para as demais disciplinas.

É na unidade três que está inserido o conteúdo referente à América-Latina. Com o título "América y Colombia, siglo XIX", encontramos quatro subtemas relacionados à América-Latina: "Independencia en América Anglosajona y América Latina", "América Latina en la primera mitad del siglo XIX", "América Latina en la segunda mitad del siglo XIX", "Relaciones entre Estados Unidos y América Latina".

Sobre a independência da América-Latina os autores relatam que as reformas borbônicas produziram uma crescente rivalidade entre os *criollos* e a coroa espanhola. Os *criollos* reivindicaram participação política e estabilidade social, com certo caráter nacionalista, como também o seu nascimento em terras americanas.

Como figuras destacadas do americanismo, os autores descrevem Simón Bolívar, Francisco Miranda, Eugenio María de Hostos e José Martí. Prosseguem descrevendo a independência do Haiti, destacando que ele se converteu em um exemplo de libertação da população escrava em continente americano. Ao lado do texto há uma pequena imagem de François Toussaint Louverture, com uma pequena tarja sinalizando que ele foi o líder do movimento de independência do Haiti e exerceu o ofício de médico no exército insurgente durante a sublevação da população negra de 1791.

Por fim, os autores apresentam a independência do Brasil como um processo pacífico, iniciado em 1807, com a vinda da corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente o rei João regressou a Portugal, após a derrota de Napoleão, deixando seu filho Pedro, no Brasil, que declarou em 1822 a independência do país, sendo reconhecida por Portugal em 1824.

No tema intitulado "América Latina en la primera mitad del siglo XIX", o texto destaca a construção da nova ordem política, apontando que no momento da independência existiam na América-Latina diversas sociedades autônomas, com características culturais próprias. Com isto, tornava-se difícil criar uma unidade administrativa que respondesse às necessidades e expectativas de todos. Desta forma, dois representantes do poder adquiriram relevância na origem do processo de formação dos estados nacionais na Hispano-América: os caudilhos e a oligarquia.

Posteriormente os autores relatam a respeito dos interesses e necessidades de cada grupo social na formação dos novos estados. Os *criollos* lideraram os processos de independência na busca por poder político e liberdade para desenvolver atividades econômicas, tornando-se, muitos deles com a emancipação, os novos latifundiários. Os mestiços, depois do processo de emancipação, muito poucos puderam formar parte da elite governante, porém, buscaram melhorar suas condições de vida. Os brancos pobres tiveram uma vida similar a dos mestiços, com poucas possibilidades para adquirir riquezas e participar da política. Os escravos foram excluídos da nova nação, pois a escravidão não foi abolida imediatamente, após a independência. Por fim, os indígenas, que na colônia estiveram protegidos por uma legislação, no governo republicano foram declarados livres, ficando desprotegidos legalmente, e as terras comunais que habitavam terminaram nas mãos dos latifundiários, provocando revolta, pobreza e destruição de comunidades inteiras.

Sobre o tema da América-Latina na segunda metade do século XIX, os autores dedicaram duas páginas para escrever sobre a incorporação no mercado internacional com a exportação de produtos agrários e minérios e a importação de produtos industrializados europeus; sobre a consolidação dos estados nacionais, tendo como modelo de Estado organizado o oligárquico, pela forte interdependência e poder entre os proprietários de terra e a nascente burguesia; sobre a abolição da escravidão, sendo um processo longo, penoso e não isento de injustas negociações; e sobre a separação da Igreja-Estado, com a introdução do ensino laico e o decreto da liberdade de culto.

Como último tema exposto pelos autores está a relação entre Estados Unidos e América-Latina. Nele os autores narram a intervenção dos Estados Unidos sobre a América-Latina, com diferentes expressões que caracterizaram o poder hegemônico exercido pelo país do norte. Entre tais expressões estão a doutrina Monroe, a doutrina Evarts, o panamericanismo, o corolário Roosevelt, a política do garrote e do bom vizinho.

5. Considerações finais

Nas linhas que se seguiram vimos que Brasil, Chile e Colômbia, apresentam nos livros didáticos, conteúdos que mantêm uma uniformidade na construção de suas descrições, que permanecem expondo a América-Latina no passado, tratando mais especificamente de questões relacionadas ao século XIX e que dispõe de poucas páginas sobre o tema.

Pensando nestes três países, parece um tanto quanto incabível vermos que os conteúdos

expostos nos livros não apresentam a contextualização de laços identitários comuns, uma vez que eles estão localizados no mesmo continente e fazem parte do grupo dos países membros ou associados do Mercosul, que reconhece que o desenho regional se apresenta como um caminho especial a ser seguido pelas nações. Entretanto, como observa Barnabé (2011), parece que a constante acomodação de interesses entre os países da América-Latina, tem-se tornado um entrave para o aprofundamento de um caminho mais consistente no processo de integração e do sentido de *ser* latino-americano.

Seriam as observações apresentadas por Barnabé (2011) uma das razões pelas quais os conteúdos nos livros didáticos não contextualizem a América Latina no tempo presente e nem os seus laços identitários, caracterizados por semelhanças em suas próprias histórias e por línguas de origem latina, que permitem uma comunicação mais fluída entre os povos?

Todavia, nossas considerações não podem ser encerradas somente com percepções que entoam descrença e desânimo. Entre Brasil, Chile e Colômbia têm ocorrido processos migratórios que vêm facilitando os intercâmbios de conhecimentos culturais com os professores, também aliado a estes intercâmbios, está o acesso e a velocidade das informações, que estão disponíveis sobre os países da América-Latina e que permitem que o professor aborde temas referentes a ela. Isto nos faz recordar que os professores se utilizam de ferramentas que são compostas por saberes teóricos e práticos, para tratar das situações educativas com êxito (Pagès, 2012). Tais saberes que os professores carregam ao longo de sua carreira, compreendidos como os que viabilizam a ação do ensinar, são compostos pelos saberes da experiência, os saberes do conhecimento, referidos os da formação específica (matemática, história, artes, geografia, etc.) e os saberes pedagógicos (Pimenta, 1999).

Nesse sentido, nosso olhar esperançoso tem estado na figura do professor, porque este no interior da sala de aula pode dar visibilidade e propiciar inúmeras táticas de apropriação de um determinado saber. Ao propiciar inúmeras táticas de apropriação de um saber, o professor não somente expõe um conhecimento ao aluno, mas também interpela, media, põe em outro lugar, outro patamar; ele busca palavras que são mais impactantes, que provoquem, que emocionalizem e que assumam posições (Souza, 2001).

Em síntese, os livros didáticos refletem claramente posições ideológicas e educativas que limitam a possibilidade de construir uma identidade latino-americana devido ao peso dos nacionalismos e do eurocentrismo, e a uma conceção de aprendizagem mais reprodutiva que autônoma e crítica. Para superar estas limitações é determinante a formação de professores e sua tomada de decisões em relação com o uso que dêem em suas aulas, aos livros didáticos.

Referencias bibliográficas

Apolinário, M. R. (2016). *Projeto Araribá* História, 7.º ano, 2.ª ed., São Paulo: Moderna.

Arcos, F. R et al. (2017). *Evolución. Sociales 8*, 1.ª Ed.. Bogotá: Editorial Norma.

Barnabé, I. R. (2001). *Unasul:* desafios e importância política. Mural Internacional (Online), I, 40-48. Recuperado em 10 de fevereiro de 2017, de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/5380/3943>.

Benavides, J. M. B., Cisternas, N. P. y Hormazábal G. L. (2014). *Puentes del Saber Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, 1.ª ed., Santiago: Santillana.

Conceição, J. P. y Zamboni, E. (2013). A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. *Práxis Educativa, 8*, 419-441.

Dias, M. F. S. (1997). *A Invenção da América na Cultura Escolar*. (Tese de doutorado em Educação). Campinas: Unicamp.

Koling, P. J. (2008). O Ensino de História da América na Educação Básica: reflexões a partir dos livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná, *Encontro Internacional da ANPHLAC*. Vitória-ES, 1-17.

Pagès Blanch, J. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Ministerio de Educación de Chile: *Textos escolares de historia y ciencias sociales* (24-56). Seminario Internacional 2008. Santiago de Chile.

Pagès Blanch, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones, 3*, 5-14.

Pimenta, S. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. Em P. Selma (Coord.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 120-140). São Paulo: Cortez.

Santiago, L. A. S. y Ranzi, S. M. F. (2013). As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. *Práxis Educativa, 8, 2*, 443-463.

Silva, V. R. (2006). *Concepções de História e de Ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. Recuperado em 20 de março de 2017 de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-111610/pt-br.php>.

Souza, I. S. (2006). Estudos Latino-Americanos: a história e construção de uma disciplina escolar. *Anais Eletrônicos do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.* Belo Horizonte.

ENSEÑAR EL VÍNCULO PRESENTE-PASADO A JÓVENES DE ZONAS MARGINADAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO. PERFIL, RETOS Y VIVENCIAS DOCENTES

Michelle Ordóñez Lucero

michelleordonezlucero@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México, México

1. Introducción

La colonia San Miguel Teotongo ubicada en los límites entre la Ciudad de México y el Estado de México, se formó en los años 70 del siglo pasado, con trabajadores provenientes de otros estados del país. Estas personas reinventaron las prácticas comunitarias de sus lugares de origen para organizarse y luchar por construir un lugar digno donde vivir. Se organizaron para eliminar abusos y fraudes con terrenos, construir una escuela primaria, obtener servicios básicos, y la construcción autogestiva de viviendas obtenidas con créditos justos (Moctezuma Barragán, 2012).

Este historial de gestión comunitaria y lucha popular hace que sea más comprensible por qué en 1996 cuando se anuncia la rehabilitación de una vecina cárcel de mujeres para albergar a unos 600 reos de peligrosidad media (Pérez, 1996), se impulsaron acciones de resistencia. Instalaron un plantón que pronto se convirtió en una preparatoria construida con láminas de cartón y metal (Pérez, 1997). Este es el inicio de la Preparatoria Iztapalapa, antecedente directo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS).

Del proceso de institucionalización del IEMS como subsistema educativo, nos hemos encargado en otro espacio (Ordóñez & Crespo, 2018), sin embargo es importante señalar los aspectos en los que la lucha social y comunitaria se manifiestan en el proyecto educativo y el programa de Historia, para comprender que los profesores de esta asignatura en éste subsistema y cualquiera que apunte a la justicia social, requieren de una formación específica, especializada y permanente. El IEMS tiene una política de equidad para el ingreso (IEMS, 2006, p. 10), no utiliza mecanismos de selección y exclusión en función de méritos académicos, los planteles están ubicados en zonas donde no se cuenta con servicios educativos del nivel y existe la demanda (p. 10). Tiene una manifiesta orientación hacia la participación individual y colectiva, busca que los estudiantes partan del conocimiento de su vida cotidiana y del contexto de su comunidad (p. 16), para enfrentar la desigualdad social. El proyecto educativo considera al estudiante como sujeto, por lo tanto, debe ser activo en el conocimiento del medio social en el que se encuentra, y el docente es corresponsable del aprendizaje, para ello el profesor es considerado como un intelectual reflexivo que investiga sobre los factores involucrados en su labor (pp. 19-20).

El programa de Historia también refleja los principios que guían este proyecto educativo, al proponer construir conocimiento histórico a partir de la reflexión y cuestionamiento de la vida cotidiana y su relación con procesos más amplios (IEMS, 2005, p. 97), propone una relación presente-pasado-presente, lo que implica que el estudiante se plantee preguntas desde el presente y vaya al pasado para comprender su entorno inmediato (p. 98), esto requiere que el profesor utilice fuentes diversas para problematizar, interpretar y explicar procesos históricos por medio de la investigación (pp. 99-100).

Aplicar estos principios a la práctica es complejo por muchas razones como la persistencia de una concepción tradicional de la educación y la enseñanza de la Historia en todo el sistema educativo mexicano, pero también por las características de los jóvenes que asisten al Instituto, pues al pertenecer a comunidades marginadas, han recibido una educación marcada por deficiencias y

carencias, sumado a realidades familiares, sociales y económicas adversas. Por ello, estudiar los problemas del presente yendo al pasado requiere una formación particular y continua, pues los problemas del presente exigen actualización, reflexión e investigación constantes. Para explicar mejor lo anterior, se presenta la sistematización de una experiencia de enseñanza y aprendizaje aplicada en el IEMS Iztapalapa 4 el mes de octubre del año 2017, un mes después del terremoto que impactó a la Ciudad de México.

2. Testimonios de los sismos y la desigualdad social en la CDMX

La asignatura *Invitación a la Historia. Historia Viva*, la primera del área de historia, pretende que los estudiantes desarrollen una nueva noción de historia, para ello, el primer objetivo de aprendizaje busca la comprensión y aplicación de los conceptos: tiempo y espacio histórico, proceso y estructura histórica, historia desde abajo, microhistoria, vida cotidiana, conciencia histórica y memoria. El segundo está enfocado a la comprensión del presente a través de la identificación de aspectos de procesos históricos del periodo que va de 1968 al 2000, al mismo tiempo, que adquieran habilidades para el manejo de fuentes históricas. El tercero es que los estudiantes apliquen los principales elementos de la metodología histórica para elaborar un proyecto de Historia Viva, del cual se explica "Nuestra vida cotidiana, es decir nuestro presente, se encuentra íntimamente vinculado con el pasado, por eso nos desplazaremos en una espiral presente-pasado-presente, que nos permitirá elaborar nuestro proyecto y trabajo de Historia Viva al contextualizarlo con los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX y las problemáticas actuales" (IEMS, 2005, p. 102).

La secuencia "Testimonio de los sismos y la desigualdad social en la CDMX", se aplicó con dos grupos de 20 estudiantes en la segunda parte del semestre 2017-2018 A (octubre-diciembre del 2017) con el propósito de elaborar el proyecto de Historia Viva. La elección del tema respondió a la circunstancia de tragedia que se estaba viviendo a raíz de los sismos de los días 7 y 19 de septiembre del 2017. Para casi todos los estudiantes, fue la primera vez que experimentaron una tragedia social, derivada de un desastre natural, de tan grave magnitud y el impacto individual y colectivo fue grande. Vivieron las secuelas del sismo en el miedo y trauma posterior, en la carencia de agua en sus colonias; en la afectación de las escuelas a las que asistían sus hermanos, primos o hijos; en la afectación de sus hogares; pérdida de empleos, de familiares y amigos. A pesar de que las clases fueron retomadas casi un mes después del sismo, los estudiantes manifestaron seguir afectados. La secuencia tuvo el propósito de ayudar a elaborar y racionalizar emociones como el miedo, el enojo, el desconcierto, la conciencia de la muerte.

En la búsqueda de materiales, se decidió poner énfasis en el aspecto humano del desastre, es decir, en las dimensiones políticas, económicas y sociales de la tragedia causada por el sismo, con el fin de evitar abordarlo desde el sensacionalismo de medios de comunicación, o la explicación del hecho sólo como una catástrofe natural. Introducir la desigualdad social como categoría de análisis permitió encaminar los propósitos de aprendizaje al desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

En un breve, ensayo escrito por Sebastián Plá (2017) se lee:

> Las secuelas de los sismos exigen, [...] que la historia se enseñe para el presente y para el futuro de un contexto particular. Una forma de hacerlo, es incluir el conocimiento científico de la historia y las ciencias sociales para estudiar la desigualdad social de la tragedia. Los sectores marginados fueron los más afectados, por lo que los jóvenes deben estudiar la distribución geográfica de la tragedia, su impacto en los diversos sectores socioeconómicos y la importancia de los derechos sociales como estructura básica de la igualdad social. Se debe también valorar la memoria como contenido, una memoria que recupere el dolor de la gente, denuncie la corrupción y promueva la permanente lucha contra un sistema político que no sólo ignora a los diversos sectores sociales, sino que saquea el bien común.

Una vez delimitado el tema, se definieron las siguientes preguntas históricas centrales: ¿Los sismos en la Ciudad de México de 1985 y 2017 afectaron a la población por igual? ¿Cuáles sectores de la población del CDMX fueron los más afectados?

Una de las recomendaciones que Susana Simián de Molinas (1970, p. 31), da a los profesores es, después de realizar una selección cuidadosa de los temas a desarrollar, "delimitar el período que se piensa abarcar teniendo muy en cuenta la noción de estructura para no introducir cortes artificiosos que dificulten o impidan la comprensión global". Por ello se definió el periodo que va de 1985 al 2017, esto permitió trabajar la comparación presente-pasado, ver el concepto de proceso o estructura, comparar las características de dos épocas históricas: la guerra fría y la era de la globalización, revisar conceptos asociados con estos, utilizar fuentes primarias y secundarias.

La Ciudad de México como el espacio en el que se ubicaron los acontecimientos, permitió "darle relevancia a la ciudad, la colonia o el barrio en la construcción del conocimiento" (Academia de Historia del IEMS, 2006, p. 18) También fue posible explicar los conceptos de espacio histórico y ejercitar la habilidad de distinguir cambios y continuidades.

En el plan de trabajo diseñado para doce sesiones, se establecieron los siguientes conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar: manejo de cronologías básicas de la Guerra Fría y la Globalización en México y el mundo; comprensión de conceptos históricos como Estado de Bienestar, democracia, neoliberalismo, desigualdad social, derechos sociales y derecho a la ciudad; valoración de la memoria colectiva como fuente para la historia, relación presente-pasado, determinar la causalidad de los acontecimientos; aplicación de la metodología de la Historia Oral, delimitar preguntas de investigación, utilización y comparación de diversas fuentes, lectura atenta de fuentes, elaborar narraciones de tipo histórico y uso de TIC para registrar y presentar su investigación.

Durante las seis semanas que se dedicaron al proyecto, se realizaron las siguientes actividades: la primera sesión, experiencias personales del terremoto. Los testimonios fueron grabados en audio con autorización de los estudiantes, el objetivo fue que se dieran cuenta de que su narración puede ser una fuente histórica. La sesión también sirvió para hacer catarsis. La segunda, consistió en un foro titulado "Reflexiones en torno a las características naturales, sociales, económicas, políticas

y culturales de los desastres provocados por los sismos de los días 7 y 19 de septiembre pasado", en él participaron profesores de Filosofía e Historia[21] , y tuvo la intención de abrir un espacio para la reflexión crítica de los acontecimientos y que los estudiantes pudieran comparar los puntos de vista y participaran con los propios.

La tercera y cuarta sesión estuvieron dedicadas a la lectura atenta de fuentes. Para el caso de los sismos recientes estas fueron recabadas en periódicos, blogs y páginas web de organizaciones sociales. Las fuentes sobre el sismo de 1985 fueron el IV Informe presidencial de Miguel de la Madrid (2012), las crónicas de Carlos Monsiváis (1987) (2005), y las de Elena Poniatowska (1988). Se realizaron ejercicios para identificar momentos y lugares de producción, autores, propósitos, contexto, contenidos, puntos de vista y temas de solidaridad, la actuación del gobierno, participación de los jóvenes y desigualdad social. A partir de esto, los estudiantes plantearon un subtema de investigación y definieron quiénes serían sus posibles informantes para las entrevistas de Historia Oral.

De la quinta a la octava sesión, se explicó y aplicó la metodología de la Historia Oral. Se organizaron equipos y se repartieron las funciones para realizar la investigación, elaborar el cuestionario, entrevistar a los informantes, filmar la entrevista, realizar el informe y editar el video. En cada sesión, se estableció la entrega de un producto para ser revisado y evaluado.

La novena y décima sesiones estuvieron dedicadas a comentar qué es la narración histórica, y las características de un texto histórico. Se realizó un ejercicio sobre la estructura del trabajo final, así como la manera de parafrasear, citar y referenciar la información. Las últimas dos sesiones fueron dedicadas a la exposición de los trabajos.

De doce equipos, ocho presentaron sus trabajos. Los temas de investigación versaron sobre los damnificados en la zona sur de la ciudad, la escasez de agua en Iztapalapa (al oriente de la CDMX), el colapso del edificio de Chimalpopoca en la zona centro, la afectación de las escuelas de educación básica, los damnificados del Multifamilar de Tlalpan, las medidas de Protección civil en las escuelas y el caso de la joven que murió en un deportivo a poniente de la ciudad.

Entre los logros obtenidos, resaltan que los estudiantes conocieron nuevas zonas de la Ciudad y comprensión los espacios visitados como históricos; recorrieron espacios cotidianos con ojos analíticos; transitaron del shock postraumático a la reflexión y la acción; analizaron su presente, su realidad más próxima a partir de categorías históricas; escuchar a otros en circunstancias distintas; habilidades para llevar a cabo narraciones históricas; desarrollaron el pensamiento crítico al comparar y contrastar diferentes posturas, tomaron conciencia de la desigualdad social; relacionaron su problemática personal o familiar con problemas sociales; utilizaron sus celulares como herramientas de registro y denuncia; documentaron y reflexionaron las experiencias sociales

21 Ponencias: *Tierra de sismos*. DTI. Clara García García. Academia de Historia *Gorgias mexicano*. DTI. Omar Fuentes Rosas. Academia de Filosofía *¿Por qué hay que enterrar a los muertos? La lucha por la recuperación de los cuerpos y su sentido existencial*. DTI. Ismael Hernández Lujano. Academia de Filosofía. *Comentarios sobre el videodocumental El dolor y la esperanza*. DTI. Ignacio Cano López. Academia de Historia. *Apuntes sobre la solidaridad de los mexicanos después de los sismos*. DTI. Nora Crespo Camacho. Academia de Historia. Jueves 26 de octubre en la Biblioteca del plantel.

e históricas de las personas que entrevistaron; trabajaron en equipo; identificaron cambios y continuidades; plantearon preguntas de investigación y transformaron su noción de Historia.

Sin embargo, se debe mencionar la enorme dificultad que tuvieron para establecer la relación presente-pasado. Sólo un equipo retomó en su trabajo final la información sobre el sismo de 1985 para comprender la dimensión humana de la tragedia en un periodo más amplio, así como encontrar las causas de los acontecimientos presentes en el pasado. También se les dificultó relacionar las características de los acontecimientos con rasgos económicos, políticos y sociales de los dos periodos analizados: La Guerra fría y la globalización.

3. Consideraciones finales

En Susana Simian de Molinas (1970) es posible encontrar algunas cualidades necesarias en los profesores que enseñan Historia a partir del presente, estas son: 1) la apertura a otras disciplinas y no fragmentar los conocimientos; 2) no temer enseñar el presente por la amenaza de la incertidumbre; 3) no pretender llegar a interpretaciones definitivas, sino plantear una problemática, analizar los hechos y procesos y enunciar interpretaciones; 4) el profesor necesita ser más cauteloso, menos autoritario, intercambiar ideas y opiniones con colegas y estudiantes (p. 20-21).

También resultan de gran utilidad los señalamientos de Gustavo González y Gloria Luna (2018) quienes señalan que partir de problemas sociales y políticos contemporáneos fomenta la conciencia crítica en los estudiantes (p.70). La historia del Instituto, demanda del profesor de Historia enseñar a pensar la realidad social y así transformarla, sin embargo, esto requiere que el profesor pueda realizar este constante ejercicio crítico de su entorno.

Sin dejar de reconocer los importantes aportes en cuanto a la necesidad de investigar la enseñanza (López, et al., 2018), las diferentes propuestas que existen para trabajar grupos invisibilizados y enseñar la justicia (Hernández, et al., 2015) y las propuestas para educar para la participación ciudadana (De Alba-Fernández, 2012); se encuentra que las características de origen y principios del IEMS enfrentan al profesor con retos de formación continua que requiere del conocimiento y reflexión de la abundante investigación en didáctica de las ciencias sociales, esta formación requiere, más que el dominio de habilidades, técnicas o métodos aislados, una sensibilización de los profesores sobre el origen y características del Instituto, de sus estudiantes y su proyecto educativo, para poder plantear una enseñanza de la Historia relevante para jóvenes que han vivido la exclusión social, política, económica y cultural, recuperando sus experiencias y los saberes que ha construido la comunidad en cuanto a la organización y trabajo comunitario.

En este sentido, se requiere un plan de formación que integre teoría y pedagogía crítica, formación en educación para la ciudadanía, educación intercultural, formación en alfabetización política, pero sobre todo que las instituciones restituyan a los profesores la condición de intelectuales, que procuren y respeten los espacios para que esto ocurra, y la sensibilización sobre la docencia como un proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

Academia de Historia del IEMS (2006). Enseñanza de la Historia desde el presente. Sustento teórico del enfoque del área de Historia. En: *Cuadernos de apoyo a la docencia 1*. México: IEMS/Gobierno del DF/Secretaría de Desarrollo Social, 8-30.

De Alba-Fernández, N. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Sevilla: AUODCS-Díada Editora.

Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis (2012). Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. [En línea] Accesible el 16 Octubre 2017 en http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-16.pdf.

González, G. y Luna, G. (2018). Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía. En M. A. Jara y S. Antoni (Ed.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica.* (pp. 67-81). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue/Universidad Autónoma de Barcelona.

Hernández, A., García, C. y De la Montaña, J. (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.

IEMS (2005). *Programas de Estudio de Humanidades*. México: Gobierno del DF/Secretaría de Desarrollo Social.

IEMS (2006). *Proyecto Educativo.* México: Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

López, E., García, C. y Sánchez, M. (2018). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: AUPDCS.

López, J. G. (2008). *¡Prepa Sí, Cárcel No! Un sueño, una lucha y un logro para la educación.* 1.ª ed. Ciudad de México: UACM.

Moctezuma Barragán, P. (2012). *La chispa. Orígenes del Movimiento Urbano Popular en el Valle de México.* Primera Eds. Ciudad de México: Brigada para leer en libertad-Delagación Iztapalapa.

Monsiváis, C. (1987). *Entrada libre: crónicas de la sociedad que se organiza.* México: Era.

Monsiváis, C. (2005). *"No sin nosotros": los días del terremoto 1985-2005.* México: Era.

Ordóñez, M. y Crespo, N. (2018). La lucha social por la educación y la enseñanza de la historia retrospectiva en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. En: M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Eds.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 347-360). Cipolletti: APEHUN-Universidad Nacional del Comahue.

Pérez, M. L. (1996). Resurgen el proyecto de la nueva penitenciaría. *Reforma*, corazón de México, 6 Junio, 2.

Pérez, M. L. (1997). Estudiarán junto a ex cárcel. *Reforma*, corazón de México, 29 agosto, 2B.

Plá, S. (2017). *Public History Weekly.* [En línea] Accesible el 30 Enero 2018, en https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-36/on-memories-school-and-earthquakes/.

Poniatowska, E. (1988). *Nada, nadie: las voces del temblor.* México: Era.

Simian de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la Enseñanza de la Historia.* Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia. S. A.

LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CIUDADANÍA. ESTUDIO DE CASOS DE ESTUDIANTES DE GRADO ONCE DE DOS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE BOGOTÁ: ENTRE LA SUMISIÓN Y LA CRÍTICA

Luis Felipe Caballero Dávila

lufecada@hotmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Contexto, justificación, planteamiento del problema y objetivos

Colombia se ha caracterizado, como lo señalan algunos estudios (Pinilla y Torres, 2006; Caballero, 2015; López, 1992 y Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005), por la prevalencia del autoritarismo, la exclusión y una desinstitucionalización alta, en donde la idea de democracia y participación se ha limitado a las elecciones, el voto y al aspecto meramente representativo, instrumentalizando los procesos democráticos e impidiendo los procesos de emancipación. Situación que convierte la idea de ciudadanía en una manera de regulación entre los sujetos y el Estado y no en una forma de participación directa y de transformación. Todo esto a pesar de los logros alcanzados con la constitución política de Colombia de 1991 para ejercer una democracia más directa, con herramientas como: la tutela, la revocatoria de mandato, el cabildo abierto y el referéndum.

El siguiente artículo busca, entonces, responder a la pregunta: ¿Qué entienden por participación política y cómo ejercen sus derechos democráticos los estudiantes del grado once, de dos instituciones públicas de la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá? Con el propósito de describir, tipificar y explicar la forma en que participan en la escuela, el barrio y la ciudad y realizar una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales que favorezca una educación para la ciudadanía crítica.

La investigación se realizó en dos escuelas públicas de la localidad de Suba (Bogotá-Colombia)[22], en lo grados once (último grado de la escolaridad obligatoria en Colombia) a un grupo de 70 estudiantes (un grupo de 30 estudiantes en una escuela localizada en el barrio Bilbao y un grupo de 40 estudiantes en una escuela localizada en el barrio Tibabuyes), entre octubre del 2017 y mayo del 2018. La selección de los colegios y la localidad se hizo por la posibilidad que brindaron de realizar el cuestionario, al ser dos colegios en los que he laborado como docente y por ser la localidad que se busca impactar con los resultados.

Los estudiantes que realizaron el cuestionario pertenecen a los estratos 2 y 3 (94.2%), sus padres se dedican principalmente a oficios varios y empleo informal (construcción, comercio, vigilancia y servicio doméstico), el nivel educativo de sus padres se encuentra entre primaria y bachillerato (alrededor del 70%), la mayoría fueron mujeres (60.3%) con una edad entre los 16 y los 18 años y la generalidad son nacidos en Bogotá (76.5%).

2. Metodología

Para resolver el problema y cumplir con el objetivo se realizó una investigación fenomenológica constructivista y se desarrolló una encuesta en dos instituciones de la localidad de Suba, con el fin de indagar la forma en que participan los estudiantes al finalizar su escolaridad obligatoria.

22 Según los datos de integración social, la zona de Suba-Tibabuyes se caracteriza por ser una zona de recepción de migración y de autogestión y construcción de los Barrios, evidenciándose "condiciones de precariedad, familias extensas, bajos recursos económicos y niveles bajos de educación" (Alcaldía de Bogotá, 2015).

Las preguntas del cuestionario fueron cerradas, se basaron en un marco conceptual realizado previamente y se buscaban las asociaciones semánticas y relaciones que hacen los jóvenes de la democracia y la política con otros conceptos y distintas prácticas y las formas de participación y de acción en determinados casos, todo con la finalidad de indagar la forma en que ejercen sus derechos democráticos y políticos y las formas de ciudadanía que asumen: desinteresada, institucionalizada-deliberativa o crítica.

3. Marco teórico

Para el presente artículo se entenderá *lo político* teniendo en cuenta a Aristóteles (2000), Habermas (1997), Pecaut (2001), Dewey (1927), Arendt (1983 y 1997), como los problemas o asuntos públicos y comunes a todos los ciudadanos, ante los cuales se pueden asumir políticas, es decir, teniendo en cuenta a autores como Arendt (1997), Habermas (1997), Guiddens (1997), Hobbes (citado por Cristancho 2014), Mouffe (2005) y Ranciere (2006), representaciones y habilidades que se derivan en acciones, actitudes y comportamiento frente a lo público, el Estado, el cambio social, el poder, las leyes, el sistema jerárquico, las normas, las autoridades y el orden social. Acciones que pueden ser de desinterés, apatía, sumisión, regulación, deliberación, mantenimiento del orden social, resistencia, disenso, creación, transformación, emancipación o empoderamiento.

Acciones que se relacionan con la *democracia*, pues en esta, teniendo en cuenta a Santisteban y Pagès (2007), todos los ciudadanos son libres e iguales y pueden participar y ser representados, ya que es un sistema de gobierno en donde el poder reside en la totalidad de sus miembros y la toma de decisiones responde a la voluntad colectiva, asumiendo formas de participación o de *ciudadanía* (Horrach 2009; Kymlicka y Wayne 1997; Herrera 2008) que dependen de *la política* (representaciones y acciones) que asumen los sujetos frente a *lo político*. Formas de participación o ciudadanía que se tipificaron en tres: institucionalizada-deliberativa, crítica y desinteresada-sometida.

De esta manera, se entiende la *ciudadanía institucionalizada-deliberativa* como aquellos ciudadanos que buscan resolver los conflictos a través de los canales institucionalizados y brindados y regulados desde el Estado y los grupos hegemónicos de poder, que utilizan los mecanismos de la democracia liberal para participar, los cuales instrumentalizan la política (elecciones, voto, representatividad, asambleas, diálogo, debate, deliberación, mayorías, negociación y búsqueda del consenso que busca erradicar el conflicto), le otorgan la representación de las ideas a otros y no permiten ejercer una participación democrática directa.

Ciudadanía crítica que son aquellos que desarrollan habilidades de una cultura cívica (las capacidades que permiten la intervención social y la transformación de la realidad) y son capaces de identificarse con las causas de los otros, por más que no formen parte de esas comunidades, que asumen caminos alternativos/no tradicionales de defensa de los derechos y de las posiciones, tales como la movilización y la creación de movimientos sociales. Son ciudadanos reflexivos, críticos, autónomos, responsables y comprometidos con el cambio social, que recusan el lugar y la posición

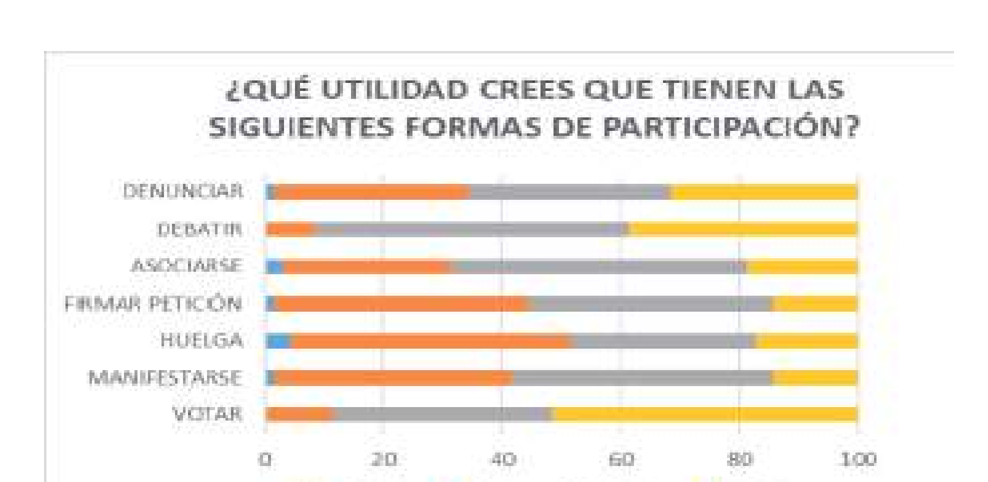
en la cual han sido colocados por el poder y el orden hegemónico, con capacidad de intervenir, con conocimiento de causa, en la construcción del mundo y de transformar lo político, la realidad, las formas institucionalizadas de estar juntos, de prescripción o ley de lo que puede decirse y no puede decirse, de lo visible y lo invisible, de lo que aparece y no aparece, de lo que se escucha y se silencia y de lo que se cuenta y no se cuenta, que combaten y buscan cambiar las injusticias y desigualdades sociales y que no esperan a que las instituciones estatales formulen y den las soluciones a las problemáticas sociales. Son personas que resisten, se imaginan utopías y crean un mundo distinto y que cuestionan y buscan transformar el orden social, las jerarquías y las relaciones de poder tradicionales.

Ciudadanía desinteresada y sometida que son quienes no participan democráticamente de ninguna manera (ni de forma institucional ni de forma alternativa). Son ciudadanos que han cedido su voluntad individual a los demás y al Estado, en un pacto que garantiza su subordinación.

4. Resultados

Cuando a los estudiantes se les pregunta por la utilidad social que tienen las distintas formas de participación, para ellos las formas de participación tradicionales e institucionalizadas (democracia liberal) son más efectivas que las formas de participación alternativas o no tradicionales. De esta manera, el 87.1% piensa que votar es útil, mientras que el 58.5% piensa que hacer una manifestación, movilización o concentración lo es. Lo mismo ocurre con formas de participación como el debate y expresar las opiniones, frente a acciones como la huelga o denunciar las injusticias, firmar peticiones y asociarse, en donde los porcentajes de poca o ninguna utilidad se equiparan con los de bastante o mucha utilidad (Figura 1).

Figura 1. Pregunta 9: ¿Qué utilidad social crees que tiene cada una de las siguientes formas de participación?



Esta situación cambia cuando se les pregunta a los estudiantes por situaciones específicas, que se relacionan más con su cotidianidad, en las cuales los estudiantes se muestran más solidarios y dispuestos a realizar acciones como manifestarse o realizar peticiones. Así, por ejemplo, cuando se les pregunta que harían frente a una situación problema en donde familias y religiosos se manifestaron en contra de que las parejas LGBTI pudieran adoptar y casarse, los estudiantes expresaron, en un 89.4%, estar de acuerdo con que todos deberíamos marchar para defender los derechos de estas comunidades, así no pertenezcamos a ella, pues, para ellos, todos debemos tener los mismos derechos (95.7% de los estudiantes se encuentra en desacuerdo o en total desacuerdo con que las comunidades LGBTI no puedan tener los mismos derechos que los heterosexuales).

La acción que podría considerarse como una acción institucionalizada, la cual es dejar que la corte constitucional siga decidiendo, tiene un 85.7% de desacuerdo, con lo cual podemos deducir que, ante situaciones concretas de violación o vulneración de los derechos, los estudiantes estarían dispuestos a asumir posiciones de ciudadanía crítica.

Lo anterior se comprueba cuando se les pregunta a los estudiantes si estarían dispuestos a asumir un compromiso para defender distintas causas. En este caso causas como la paz (87.1%), la libertad de expresión (87.1%), la lucha contra el racismo (92.8%), la igualdad de sexos (90%), la violencia de género (92.8%), la defensa de la naturaleza (91.4%) registran porcentajes altos en respuestas como bastante o mucho, frente a la religión que registra mayor cantidad de respuestas en poco y nada (55.7%).

En cuanto su participación y la forma en que ejercen sus derechos democráticos en la escuela, la mayoría de los estudiantes reducen su participación democrática al ejercicio del voto y a elegir representantes estudiantiles, es decir, a lo que se tipificó como ciudadanía institucional, enmarcada en una democracia liberal.

Así, el 94.3% de los estudiantes manifiesta haber votado por los distintos cargos de representación estudiantil, personería y contraloría y el 85.7% expresa haber participado en clase. A la acción de votar y de participar en clase también se le pueden incluir como acciones institucionalizadas para ejercer los derechos democráticos: ser aplicado en clase y cumplir los compromisos académicos (72.9%), debatir y argumentar mis puntos de vista (58.6%) y aportar propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa y la convivencia (42,9%) (Figura 2).

Por otro lado, acciones que podrían considerarse institucionalizadas y que pueden generar mayores cambios desde esta institucionalidad registran bajos porcentajes como: fomentar la revocatoria del mandato de aquellos representantes que no cumplan con sus funciones (21.4%), ser candidato para los distintos cargos de representación estudiantil (25.7%) y participar activamente de todos los consejos estudiantiles (21.4%) (Figura 2).

En cuanto formas de ejercer los derechos democráticos que podrían considerarse de ciudadanías críticas registran un porcentaje menor, tales como: instruirme, defender los derechos de los estudiantes y fomentar sus deberes (34.3%), promover los derechos humanos en la escuela

(32.9%), participar en proyectos para el cuidado del medio ambiente (48.6%), buscar la transformación de las clases a partir de propuestas (31.4%) (Figura 2).

Figura 2. Pregunta 24: De las siguientes acciones que pueden realizar en la escuela ¿Cuáles has realizado?



Es de resaltar que las acciones que podrían considerarse más radicales son las que registran menor porcentaje, tales como: organizar a los estudiantes para defender nuestros derechos (18.6%), organizar campañas de solidaridad en contra de la desigualdad (14.3%), defender los derechos de las minorías étnicas o sexuales (24.3%), defender a mis compañeros ante las injusticias que pueden cometer directivas y docentes (28.6%), promover el cambio del manual de convivencia (20%) (Figura 2).

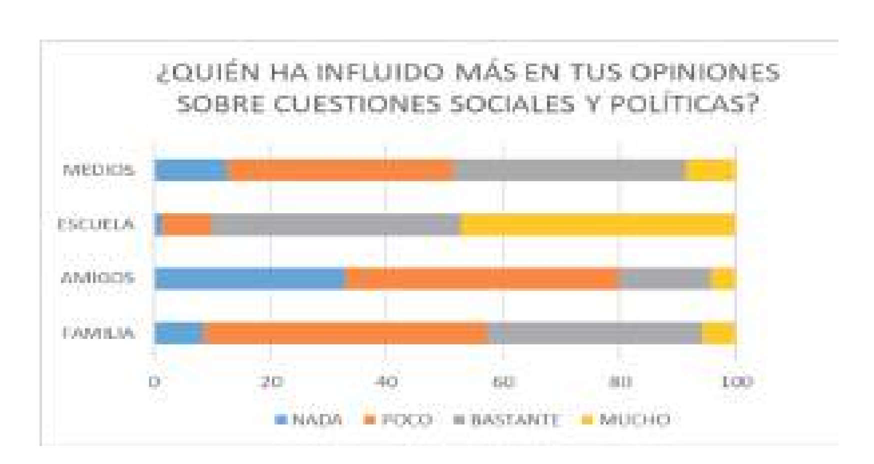
Igualmente, cuando a los estudiantes se les pregunta por el rol que asumirán en el caso hipotético en que por un día en la escuela no hubiera directivas ni profesores ni padres de familia y sólo estuvieran los estudiantes para organizar el colegio, ellos prefieren realizar acciones de tipo institucional-deliberativo como escoger a una persona que mandase para organizarnos (74.2%) y discutir entre todos sobre la manera de organizar el colegio (85.7%).

A la pregunta de quién influencia las formas de participación política y ejercer los derechos democráticos de los estudiantes. Los temas políticos se discuten poco o nada en las familias[23].

23 El 84,2% afirma que discute poco o nada de temas de política con su familia y el 88.2% afirma que en su casa se discute muy poco sobre las problemáticas del barrio y el país.

Esto ocurre, igualmente, con sus amigos o con la pertenencia a asociaciones[24] y con los medios de comunicación, pues en la mayoría de los hogares se consumen pocas revistas y periódicos y a pocos los influencian los medios audiovisuales[25]. Por lo tanto, se deduce que el agente institucional que más ha influido o interpelado las ideas políticas de los estudiantes es la Escuela, pues el 90% de los estudiantes afirma que ha sido influido bastante y mucho por la escuela en sus opiniones sobre cuestiones sociales y políticas (Figura 3).

Figura 3. Pregunta 13: ¿Quién y qué ha influido más en tus opiniones sobre cuestiones sociales y políticas?



Así, lo que ocurre en la escuela y la forma en que se enseñan los contenidos y conceptos de participación política y democrática en las clases de ciencias sociales explicaría la forma en que entienden y ejercen los estudiantes la participación política y democrática. Esto se ve reflejado cuando se les pregunta a los estudiantes por las relaciones que hacen los docentes, en las clases de ciencias sociales, de algunos conceptos y comportamientos con la democracia, la participación y la ciudadanía, pues la mayoría de relaciones que hacen los docentes, según lo que afirman los estudiantes, tiene que ver con aspectos conceptuales y de ciudadanía deliberativa-institucional o tradicional (democracia liberal). De esta manera, educar en buenos comportamientos (78.6%), tener derechos y deberes (88.6%), sistema de gobierno y organización del Estado colombiano (80%), enseñanza de las instituciones políticas (82.9%), hablar y debatir sobre problemas que afectan al país (91.4%) y enseñar a votar y mecanismos de elecciones (84.3%), son las enseñanzas y contenidos que más relacionan los docentes con la democracia, la participación y la ciudadanía.

24 El 80% de los estudiantes afirma que discute poco o nada de temas de política con sus amigos y el 74.6% dice que no pertenece a ningún tipo de asociación o grupo sindical, cultural, deportivo, religioso, ecologista o político.

25 El 70.1% de los estudiantes afirma que no se compra o se lee en papel o vía web en su casa periódicos o revistas y un 51.4% de los estudiantes afirma que los medios de comunicación (TV, cine, radio, internet, prensa) han influenciado poco o nada sus opiniones sobre temas políticos y sociales.

5. Conclusiones y esbozo de propuesta

A partir del análisis de los resultados y resumiendo, podemos concluir que en lo referente a los conocimientos, habilidades y actitudes políticas democráticas que tienen los estudiantes al finalizar su escolarización obligatoria y la forma en cómo ejercen sus derechos democráticos en la escuela, el barrio y la ciudad, la mayoría asume actitudes de ciudadanos institucionalizados-deliberativos (democracia liberal). Sin embargo, ante hechos concretos de violación de derechos de minorías, de corrupción o problemáticas más cercanas a su cotidianidad y que les afectan más directamente, los estudiantes asumen posiciones alternativas y de ciudadanía crítica. Conocimientos, ideas, habilidades y actitudes políticas democráticas, en donde el agente institucional que más ha influido o interpelado es la Escuela, primando en ésta una formación ciudadana institucional-deliberativa.

Ante este hecho, se esboza como propuesta para formar en los estudiantes una ciudadanía crítica y propositiva, teniendo en cuenta a Santisteban (2017) y Caballero (2015a y 2017): mostrar a los estudiantes la realidad social trabajando temas como la guerra, la pobreza y la explotación, a través de propuestas como la pedagogía de la memoria; desarrollar la competencia social y ciudadana trabajando en las clases de ciencias sociales por medio de problemas sociales relevantes o temas controvertidos (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2004, 2008; Santisteban, 2012) o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011); y formar para la acción y el cambio social a través de distintas herramientas (cine-foros, conversatorios, creación de murales y de exposiciones creativas) que muestren alternativas distintas de participación de los ciudadanos como lo son los movimientos sociales y los movimientos políticos.

Finalmente, dado que, como podemos observar en los resultados del estudio, los docentes les dan mayor énfasis a prácticas de enseñanza y temas como: seguimiento de normas de urbanidad, valores y buen comportamiento, configuración del Estado y de las instituciones políticas y formación en valores democráticos y participación ciudadana desde una perspectiva deliberativa-institucional, pensar en este tipo de propuestas, que no son las únicas, desarrollarlas y convertirlas en intervenciones didácticas aplicables en clase debe ser parte importante en la formación del profesorado, pues es necesario que, como docentes, investigadores y formadores, busquemos desarrollar el pensamiento crítico, dándole mayor énfasis a enseñanzas que estén orientadas a la transformación social y la búsqueda de la justicia social.

Así, es importante que los docentes estén al tanto de los problemas que ocurren a diario y que se fomente una educación que vaya más allá de la exaltación nacional, pues que la escuela sea la que mayor influencia ejerce en las ideas, representaciones, habilidades y actitudes de participación política y democrática de los estudiantes, es un aspecto positivo para pensar en construir propuestas distintas de formación ciudadana en la escuela y del profesorado.

Referencias bibliográficas

Alcaldía de Bogotá (2015). Condiciones sociales de los territorios de Suba. Recuperado de http://www.gestionycalidad.org accedido en Marzo de 2015, enlace: http://www.gestionycalidad.org/infosuba/?bloque=contenido2&id=70&id_item=73&id_menu=13&name=9.Inf.%20Sector%20Integraci%F3n%20Social.

Arendt, H. (1983). *Conditions de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Levy.

Arendt, H. (1997). ¿Qué es la *política?* Barcelona: Paidós.

Aristóteles (2000). *Política*. México: UNAM.

Caballero, L. (2015). *Del "no aprendí nada" al "hacerse escuchar". La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá*. (Tesis de Grado para optar al Título de Magíster en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Caballero, L. (2015a). Del "no aprendí nada" al "hacerse escuchar". La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá. *Nodos y Nudos. 4, 38*, 55-70.

Caballero, L. (2017). Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: El caso de la galería de la memoria "somos protagonistas de la historia" del Colegio IED Tibabuyes Universal. *Cambios y Permanencias, 8, 2*, 1109-1124.

Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de julio de 1991. Legis Editores.

Cristancho, J. (2014). La categoría oposición política: reflexiones para su conceptualización. *Revista Análisis Político, 81*, 98-113.

De Sousa Santos, B. (1998). Subjetividad, Ciudadanía y Emancipación. En *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (pp. 285-341). Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Uniandes.

Dewey, J. (1927). *The publica and its problems*. Allan Swallow.

Evans, R. W. & Saxe, D. W. (Eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

Guiddens, A. (1997). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra.

Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. y Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: UPN.

Herrera, M. (2008). *Esbozos Históricos sobre la Cultura política y formación ciudadana en Colombia: Actores, sujetos y escenarios*. Recuperado de http://www.fundacionpresencia.com.co. Recuperado en julio de 2012, de http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf.

Hicks, D. & Slaughter, R. (Eds.). (1998). *Futures education*. London: Kogan Page.

Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum, 6*, 1-22.

Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía en la política. *Revista de estudios sobre Estado y la Sociedad (Ciudadanía: el debate contemporáneo), 3*.

Ley 115 (1994). *Ley general de la Educación*. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf.

Ley 1620 (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf.

Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (Eds.). (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

López, F. (1992). Autoritarismo e Intolerancia en la cultura política. *Revista Análisis, 65*, 45-54.

Mouffe, C. H. (2007). *En torno a lo político*. Argentina. Fondo de la Cultura Económica (FCE).

Pécaut, D. (2001). Crisis y construcción de lo público. En V. *Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector. Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil, Bogotá* (pp. 103-131). Recuperado en marzo de 2013, de http://www.ucentral.edu.co. Recuperado de http://www.ucentral.edu.co/pregrado/escuelainge/hidricos/servicios%20publicos/anexos/Crisis%20y%20construcci%F3n%20de%20lo%20p%FAblico.doc.

Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana, una década de incertidumbres*. Bogotá: UPN-IDEP.

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la* ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Wolters Kluwer.

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez y R. García (Eds.), *Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba, AUPDCS.

Fuentes

Caballero, L. (2018). Encuesta sobre democracia y participación política y resultados. Recuperado de https://docs.google.com/forms/d/1JO6m5pI4i_aQ330yJ9WfapnSEFxHq6xxEvjNgX15Yds/edit#responses.

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LA INCLUSIÓN DE PROBLEMAS Y CONTROVERSIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Emilio José Delgado Algarra

emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Inmaculada Gómez Hurtado

inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Universidad de Huelva, España

1. Introducción: educar para la participación democrática

Como se afirma en la exposición de motivos de la Ley 7/2017 de Participación Ciudadana de Andalucía, existen carencias en relación con la participación de la ciudadanía en asuntos públicos que afectan a la vida cotidiana. Sin embargo, estas carencias no son exclusivas del sur de España, ni tampoco aparecen exclusivamente en nuestra nación. Por otro lado, diversos estudios (Canal, Costa y Santisteban, 2012; Kuş, 2015; Pineda, 2015; Delgado Algarra y Estepa, 2018) han destacado la efectividad de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones, o el análisis de temáticas controvertidas a la hora de abordar temas socioambientales relevantes en el aula y de cara a educar en valores democráticos.

En el contexto educativo y centrándonos en el ámbito de la formación inicial del profesorado, se plantea como deseable la inclusión de problemas socioambientales relevantes y de temáticas controvertidas. Algunos de los grandes problemas que evidencian la necesidad de impulsar una actitud crítica en la educación escolar son la desconfianza creciente en la clase política, la intensificación de los movimientos migratorios, el miedo a la pérdida de identidad y los triunfos de los extremismos ideológicos en las urnas.

En líneas generales, el presente texto se vincula con el proyecto de investigación "Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía" (EPITEC), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67953-P), con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea. En relación con este, se parte de la base de que el patrimonio no tiene el mismo significado ni se le asigna el mismo valor por parte de toda la ciudadanía.

Así pues, el patrimonio, desde una perspectiva holística, es portador de identidades y valores que, en ocasiones, se encuentran en conflicto y se convierten en un elemento de gran significatividad para el análisis de controversias en el aula.

2. Estado de la inclusión de problemáticas socioambientales y controversias en la formación del profesorado

La investigación ha puesto de manifiesto que cuando en la formación inicial del profesorado no se incluyen experiencias didácticas en las cuales se lleve a cabo un análisis crítico de temáticas controvertidas de la actualidad, el profesorado de nuevo ingreso tiende a evitarlas. En base a esto, se plantea como necesidad a atender que el profesorado reciba la formación necesaria y adquiera seguridad suficiente como para incluir problemáticas reales y controversias en su aula.

Como concluyen en su investigación Yeager y Humphries (2011), la mayoría del profesorado que incluye temas controvertidos en el aula, lo hace porque considera que contribuye positivamente a que los alumnos sean participantes activos más eficientes en una sociedad democrática.

Teniendo en cuenta investigaciones precedentes que han puesto de manifiesto que cuando a los profesores no se les forma para trabajar con la controversia, estos tienden a evitarla en sus clases.

Esto se debe a que, como indica López Facal (2011), muchos profesores se sienten incómodos al trabajar en el aula con temáticas controvertidas o conflictivas y al incluir debates sobre las mismas. En relación con esto, Simonneaux (2007) añade que esta situación de incomodidad se debe a las dificultades que supone para el maestro el manejo en el aula tanto de la incertidumbre como de las controversias en el aula.

Por otro lado, Delgado Algarra y Estepa (2017, 2018), en su investigación en educación secundaria concluyen que la inclusión de temáticas controvertidas como la memoria desde una perspectiva crítica, pese a contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con la democracia, encuentra importantes obstáculos como el tabú existente tanto en el entorno escolar como en el entorno familiar.

Por otra parte, vinculando patrimonio, memoria y educación ciudadana, Estepa Giménez y Martín Cáceres (2018) proponen trabajarlas mediante lo que denominan el antipatrimonio y que contribuye a no olvidar las atrocidades cometidas en guerras y conflictos violentos para educar históricamente en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática, pudiendo establecer vínculos emocionales con las víctimas de esta barbarie.

Pasando al terreno de las estrategias deliberativas, como indica Nielsen (2009), tanto la argumentación como la discusión permiten a los estudiantes desarrollar una actitud crítica y reflexiva en torno a las controversias, haciendo posible una interacción funcional entre las clases de ciencias sociales y el contexto socioambiental. En otras palabras, "la inclusión de temas controvertidos en el aula permite el aprendizaje participativo promoviendo la escucha activa de diversos puntos de vista, capacitando para expresar y cambiar las opiniones a la luz de los nuevos argumentos e informaciones" (Pineda, 2015, pp. 354-355).

3. Controversias, deliberación y toma de decisiones en la formación inicial del profesorado: proyecto de innovación

En base a lo anterior, desde el planteamiento de una escuela entendida como motor de cambio social y participación ciudadana, se presenta un proyecto de innovación docente "*Desarrollo profesional del profesorado en formación para trabajar con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes a través de la deliberación y de la toma de decisiones. Diseño de investigación acción colaborativa y estudio de casos*". Dicho proyecto responde a la necesidad contribuir a la participación crítica y responsable de profesorado en formación para la mejora de la salud democrática del contexto social.

3.1. Contextualización y objetivos

El proyecto se desarrolla desde la Universidad de Huelva y por profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales y se implementa en algunas materias del Máster Oficial

en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas y el MAES, con una metodología cualitativa basada en problemas relevantes y conflictos actuales, estrategias metodológicas deliberativas y de toma de decisiones, e investigación acción colaborativa (siguiendo la estructura en espiral de planificación, acción, observación y reflexión) y cuyos objetivos son:

- Configurar un **diseño** didáctico en el que se implementen estrategias deliberativas y de tomas de decisiones en relación con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes.
- Llevar a la **práctica** un diseño didáctico en el que se implementen deliberativas y de toma de decisiones en el aula como alternativa a los modelos metodológicos transmisivos.
- **Recopilar información** y analizar individualmente las respectivas puestas en práctica en el aula.
- Poner en común de las respectivas experiencias de aula y análisis grupal por parte de los miembros del equipo del proyecto, definiendo fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Mediante un proceso de **reflexión**, en caso necesario, definir cambios para el diseño de la actividad que atienda a los factores antes mencionados según prioridades estratégicas.
- Configurar un acta recopilatoria de experiencias deliberativas y de toma de decisiones, y de estrategias para trabajar conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes en aula que sean útiles para la docencia.
- Publicar los resultados.

3.2. Diseño, puesta en práctica y registro del desarrollo de la actividad

El proyecto respeta la libertad de los profesores participantes para diseñar sus actividades y estrategias de cara a responder a las necesidades formativas del grupo clase y registrar la puesta en práctica (por escrito y, en su caso, en vídeo), organizando el material registrado con apoyo de una rejilla de observación en la que se atienda, como mínimo, a las siguientes cuestiones:

- Cómo se ha decidido el tema.
- Cómo se ha implementado en el aula.
- Aspectos destacables del proceso de deliberación.
- Aspectos destacables del proceso de toma de decisiones.
- Fortalezas (factor interno).

- Debilidades (factor interno).
- Oportunidades (factor externo).
- Amenazas (factor externo).

Al registro le seguirá un proceso de reflexión individual sobre la puesta en práctica y la consecución de objetivos específicos, seguido de una puesta en común con el resto del equipo.

Con apoyo de los registros de sesión y en coherencia con los aspectos observados, la puesta en común y el proceso de reflexión grupal se lleva a cabo en base a un análisis inspirado en la matriz DAFO que servirá de base para la toma de decisiones futuras en torno a la exploración de soluciones a los problemas, la identificación de los obstáculos para la consecución de objetivos, la selección de una dirección determinada o el conocimiento de posibilidades y limitaciones de cambio. Para ello, la matriz DAFO consta de una tabla de doble entrada donde:

- Se organizan factores internos: fortalezas y debilidades de la actividad o estrategia propiamente dicha. En nuestro caso, las fortalezas son factores que probablemente tengan un efecto positivo o faciliten el logro de los objetivos propuestos en la actividad y las debilidades los factores que posiblemente tengan un efecto negativo o frenen el logro de dichos objetivos.
- Se organizan factores externos: oportunidades y amenazas (existentes o futuras) de la actividad en relación con el contexto en el que se desarrolla. En nuestro caso, se refiere a los factores que van más allá de la autoevaluación de la actividad; de manera que las oportunidades son factores que pueden tener un efecto positivo en el logro de los objetivos propuestos o en el logro de nuevos objetivos, y las amenazas son factores que pueden tener un efecto negativo en el logro de dichos objetivos o incluso impedir que se puedan lograr. Para la organización de factores externos y factores internos se plantea una plantilla que puede consultarse en el anexo I.
- Se confrontan las variables de la siguiente forma que responda a las preguntas que se plantean en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1. Factores para el análisis DAFO y la organización de resultados.

	FACTORES INTERNOS		
		Fortalezas (a mantener)	**Debilidades (a corregir)**
FACTORES EXTERNOS	Oportunidades (a explotar)	¿Las fortalezas permiten aprovechar oportunidades?	¿Las debilidades impiden aprovechar las oportunidades?
	Amenazas (a afrontar)	¿Las fortalezas permiten hacer frente a las amenazas?	¿Las debilidades impiden hacer frente a las amenazas?

Adaptado de www.foda-dafo.com



Responder a estas preguntas nos permitirá definir acciones futuras. La prioridad que demos a dichas acciones dependerá de las estrategias adoptadas. Las estrategias estarán definidas por la importancia que demos a la corrección de debilidades, a la afrontación de las amenazas, al mantenimiento de las fortalezas o a la explotación de las oportunidades propias del análisis CAME y que ordenan de la siguiente forma (Tabla 2):

- Corrección.
- Afrontación.
- Mantenimiento.
- Explotación.

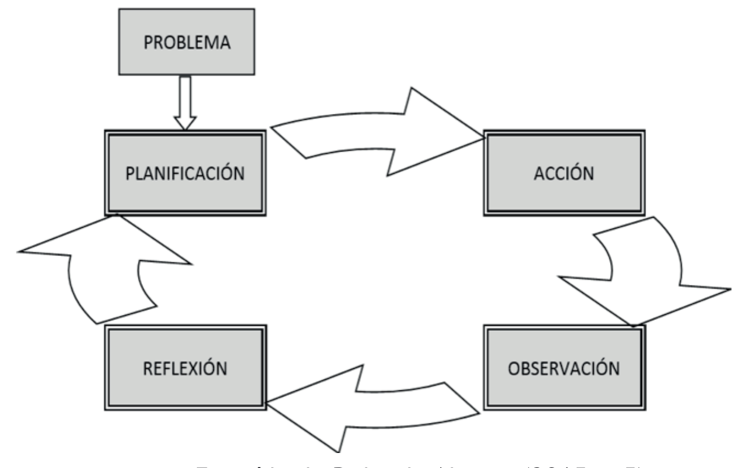
Tabla 2. Análisis CAME y definición de estrategias futuras.

Estrategia	Análisis CAME	Estrategia
Re-orientación	Corrección de debilidades	Supervivencia
Defensiva	Afrontación de amenazas	
	Mantenimiento de fortalezas	Ofensiva
Re-orientación	Explotación de oportunidades	

Adaptado de www.foda-dafo.com

En líneas generales y vinculado con el inicio del proceso de investigación-acción planteado, la finalidad última de producir una mejora sistémica y rigurosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva micro, apoyados en un proceso de compromiso profesional planteado a través de cuatro fases en espiral (Evans, 2010; Delgado Algarra, 2015; Delgado Algarra y Bernal Bravo, 2018) (Figura 1):

Figura 1. Espiral de la investigación-acción.



Extraído de Delgado Algarra (2015, p. 5).

4. Conclusiones

Uno de los aspectos que se han presentado anteriormente como necesarios para que los docentes puedan trabajar temáticas controvertidas con los estudiantes es la importancia de una formación específica al respecto. No obstante, pese a que los temas conflictivos o controvertidos son muy dados a abordarse en clases de ciencias sociales y experimentales, existen carencias en cuanto a la existencia de cursos o contenidos de formación al respecto para profesores en formación (Kuş, 2015).

Las investigaciones de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011), por su parte, destacan que a una buena parte del profesorado no se le ha enseñado a enseñar, a lo que se suma el hecho de que siga existiendo cierto temor a abordar temas controvertidos.

Igualmente, desde nuestra perspectiva, una escuela entendida como motor de cambio social es corresponsable de la educación para una ciudadanía crítica y participativa, educando al alumnado para ser competente en el análisis de problemas relevantes y para la resolución de conflictos que afectan a su vida cotidiana.

Como afirma López Facal (2011), los conflictos no se aprenden a gestionar de manera espontánea. Por ello, se deben plantear en el aula discusiones donde se defiendan puntos de vista basados en hechos, datos objetivos y argumentos racionales, garantizando el respeto a los diferentes puntos de vista. Siguiendo con el mismo autor, este añade que "*la escuela no puede pretender resolver los conflictos, sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente*" (López Facal, 2011, p. 11).

Educar en democracia, para una ciudadanía informada, crítica y participativa, y para la paz y decidir los contenidos escolares en base a la triangulación entre problemas relevantes, conocimiento cotidiano del alumnado y conocimiento científico, contribuye tanto a la construcción del conocimiento significativo como al empoderamiento ciudadano (Estepa, 2007); un empoderamiento que, en líneas generales, construye vías para la mejora de la salud democrática.

Atendiendo a las aportaciones de investigaciones y experiencias previas, se plantea un proyecto basado en la necesidad de impulsar, desde la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias experimentales, una formación del profesorado en la que tengan cabida las problemáticas y controversias sociales, ambientales, políticas, culturales, económicas e históricas, a través de actividades donde se incentive la deliberación y la toma de decisiones.

En definitiva, se plantea como deseable una formación del profesorado que contribuya a la construcción de un modelo de escuela más democrático y que impulse la educación de ciudadanos activos, participativos y comprometidos con la realidad que lo rodea en base, asegurando la libertad individual de los estudiantes para decidir su posicionamiento ético y para construir sus propios argumentos.

Referencias bibliográficas

Análisis FODA o DAFO. Website: https://foda-dafo.com/.

Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla: Díada.

Delgado Algarra, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *International Journal of Educational Research and Innovation IJERI, 3*, 1-11.

Delgado Algarra, E. J. y Bernal Bravo, C. (2018). Enseñanza de las ciencias sociales y compromiso socio-profesional: de la investigación escolar a la investigación-acción. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. H. Martín Padilla, L. Molina García y A. Jaén Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona: Octaedro.

Delgado Algarra, E. J. y Estepa Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1, 20*(2), 259-278.

Delgado Algarra, E. J. y Estepa Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia, 7*, 366-388.

Estepa Giménez, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada Editora.

Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza.* Barcelona: Octaedro.

Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.

Pineda Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 353-367.

Yeager, E. y Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education, 39*(1), 92-134.

López Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 69*, 5-7.

Kuş, Z. (2015). Science and Social Studies Teachers'Beliefs and Practices about Teaching Controversial Issues: Certain Comparisons. *Journal of Social Science Education, 14*(3), 84-97.

Nielsen, J. A. (2009). Structuring students' critical discussions through processes of decision-making on socio-scientific controversies. *Revista de Estudios Universitarios, 35*, 139-165.

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice, 4(2)*, 1-24.

ANEXO I

Análisis DAFO – Organización de factores internos y factores externos			
Fecha: __/__/____	MASTER: __ IEAC __MAES		
Itinerario/área: __ DD. Ciencias Sociales __ DD. Ciencias Experimentales			
Breve resumen de la actividad (no más de 10 líneas):			
Factores internos			
Fortalezas:	Camino a explorar:	Debilidades:	Camino a explorar:
Factores externos			
Oportunidades:	Camino a explorar:	Amenazas:	Camino a explorar:

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CURRÍCULOS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE ITALIA Y ARGENTINA: UNA REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Sandra Muzzi

Sandra.Muzzi@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Julia Tosello

julitosello@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona, España y Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Antoni Santisteban Fernández

Antoni.Santisteban@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia[26] en curso cuyo objetivo es analizar y describir la presencia de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje en las ciencias sociales en Italia, a partir de las representaciones sociales del profesorado y sus prácticas. Siguiendo el modelo cualitativo-explicativo (Arnal, 1997), esta tesis se enmarca en el paradigma sociopolítico como criterio de análisis. Teniendo la emancipación como finalidad (De la Torre, 1993), pretende hacer del conocimiento social un saber crítico, intentando contestar al cómo y por qué en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se invisibiliza a las mujeres.

Partiendo de esta tesis, en esta oportunidad, nos centramos en el análisis documental (Rapley, 2014) de los currículos de secundaria de Historia a nivel nacional, como un estudio de caso (Simons, 2011) de Italia y Argentina, buscando la presencia, o ausencia, de las mujeres como protagonistas sociales, atendiendo a la actual legislación relacionada con los currículos de secundaria de ambos países. Con esto, nos proponemos aportar información esencial para la formación del profesorado para incluir a las mujeres como agentes sociales de forma sistemática en el currículo de ciencias sociales de secundaria, y no solamente de forma anecdótica y aislada. Dado que se trata de abordar planes de estudios de dos países distantes y diferentes, para realizar un análisis coherente, analizamos solo los currículos de la educación secundaria obligatoria, que corresponde en los dos países a la franja de edad entre los 11/12 y los 14/15 años, siempre teniendo en cuenta las diferentes peculiaridades culturales y organizativas de cada caso.

Observamos que un buen número de países, incluidos Italia y Argentina, proponen en su currículo de Historia y Ciencias Sociales contenidos meramente socializadores que no fomentan el pensamiento crítico ni creativo. Por lo general, la enseñanza aún tiene un marcado carácter androcéntrico, predominando la enseñanza de las guerras, las batallas y los hombres que supuestamente "han hecho la historia". Sin duda los currículos no están pensados para que las personas se desarrollen libres y piensen de manera autónoma sobre sí mismas, la sociedad y el futuro (Pagès y Santisteban, 2014).

Consideramos que resulta relevante abordar la presencia de las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales y su papel en el currículo, así como esta realidad debe ser tratada en la formación del profesorado, como parte de su educación crítica y democrática. Pensamos que no se trata tan solo de incluir a las mujeres en algunos contenidos de las ciencias sociales, sino integrarlas y articularlas de manera orgánica, normalizada y sistemática en la enseñanza de la historia (Cartes Pinto y Marolla, 2018; Marolla, 2019), dándoles visibilidad (Santisteban, 2015).

Ante esta situación nos preguntamos entonces: ¿cómo construir perspectivas en la enseñanza de la historia que incluyan a las mujeres como protagonistas reales? Pensamos que, si bien el cambio ha de darse en las aulas poniendo énfasis en la formación inicial y permanente del profesorado,

26 Muzzi, Sandra *Igualtat noi i noia a l'escola italiana en l'ensenyament – aprenentatge de les Ciències Socials*. Tesis doctoral en desarrollo, directores Joan Pagès Blanch y Antoni Santisteban Fernández. Universitat Autònoma de Barcelona-UAB.

un elemento esencial ha de ser incluir a las mujeres de forma específica y natural en los planes de estudio de secundaria.

A modo de cierre, proponemos algunos aspectos a tener en cuenta en potenciales propuestas curriculares y en la formación del profesorado, que incluyan a la mujer desde una perspectiva crítica, de tal manera que se puedan fomentar prácticas transformadoras en las aulas de ciencias sociales, que tengan como meta cambiar radicalmente la sociedad en temas de igualdad a través de la enseñanza.

A continuación, analizamos los currículos de Italia y Argentina, por un lado, para poder comparar la situación de la presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en estos países, pero también para proponer una reflexión que deberíamos trasladar a la formación del profesorado como intelectual crítico (Giroux, 1990).

2. El currículum de secundaria en Italia

La educación italiana se caracteriza por su mayor duración respecto a otros países europeos, principalmente por la duración de la escuela secundaria superior (5 años, contra los 2-4 del resto de Europa). Concretamente, la enseñanza obligatoria empieza a los 6 años, con el primer ciclo o escuela primaria, y dura cinco años. Luego, viene la escuela secundaria de primer grado con una duración de tres años, entre los 11 y los 14 años, la que se concluye con una reválida, que representa el título para acceder al siguiente ciclo de estudio. El segundo ciclo de formación, la escuela secundaria superior de segundo grado es un recorrido formativo de una duración de cinco años, entre los 14 y los 19, pero obligatorio solo hasta los 16.

Esta constitución y funcionamiento de la escuela es el resultado de las tres últimas reformas escolares, denominadas Reforma Moratti, Gelmini y della Buona Scuola (ley nº 107, 2015). Con los aportes de las reformas Gelmini y Buona Scuola, el año escolar 2015/2016, la escuela primaria y la secundaria de primer grado, corresponde al primer ciclo didáctico.

Una parte importante del currículum de secundaria de primer grado, entre 11 y 14 años (año 2012), es representado por el ejercicio de las habilidades de la ciudadanía global, y eso está profundamente relacionado con el contenido fundamental de este trabajo, o sea: ¿qué función pueden tener las ciencias sociales para formar una ciudadanía global que respete y valore la diversidad, y que reconozca a todas las personas y su rol social? En cuanto a la presencia de las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales, ¿qué contiene el currículum de secundaria de primer grado?; ¿qué se debería enseñar?; ¿qué contenidos recomienda el MIUR (Ministerio de la Educación e Investigación)?

Como afirma Pagès (2009), cuando el alumnado no se siente miembro de un grupo que ha hecho historia, sino que se siente invisible, tampoco tendrá modelos viables de futuro; por eso debería ser imprescindible dar el protagonismo que merecen a las/os invisibles, como las mujeres.

Mirando los currículos ministeriales de ciencias sociales, con respecto a este tema, podemos ver que se habla de una igualdad genérica entre las personas en la introducción, pero no se entra en el fondo de la cuestión.

La ley 119/2013, *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*, y puesta en marcha en agosto de 2015, tenía como objetivo iniciar un plan para combatir la desigualdad entre hombres y mujeres. Con esta ley, se reconoce que la desigualdad y la violencia hacia las mujeres tiene características estructurales y no episódicas en la sociedad italiana (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2015). Además, en el anexo, entre otras cosas, se prevé la definición de recorridos de formación que tengan en cuenta el género, y que se deben reevaluar los saberes de género para combatir estereotipos y prejuicios. La cuestión es qué saberes se deben reevaluar y cómo.

Según esta ley, que no da instrucciones estrictas, sino más bien recomendaciones, debería haber una comisión para la revisión del lenguaje y los estereotipos de los libros de texto, a pesar de una experiencia acabada del proyecto europeo PO.LI.TE (sobre la igualdad en los libros de textos) sin muchos resultados. Hay que decir, sin embargo, que, a raíz de la ley, se desarrolló una gran polémica en Italia entre católicos y laicos. Los primeros denunciaban la ley por fomentar la 'teoría del gender', es decir, una teoría que enseñaba a no seguir el propio género biológico, sino a escoger lo que gustaba más, como si el ser gay o lesbiana u otras opciones fuera sólo el resultado de una elección. La parte laica, en cambio, acogía plenamente el significado de la norma otorgándole un sentido bastante innovador.

3. El currículum de secundaria en Argentina

El currículo de Argentina se estructura mediante un conjunto de publicaciones establecidas y compiladas a partir de acuerdos federales para la educación primaria (de 7 años) y secundaria (de 5 años). Estructurados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), estos documentos describen saberes considerados centrales, relevantes y significativos que teóricamente expresan la voluntad colectiva para promover igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas del país. Los NAP comprenden una propuesta de inclusión social más allá de las diversidades culturales y particularidades sociales o territoriales, y apuntan a componer una base común de saberes clave para la participación democrática y la vida en sociedad (Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011).

En esta ocasión, del documento de los NAP de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011), analizamos solamente los contenidos de la parte de historia, tomando en cuenta también algunos saberes propuestos para el contenido de organización social y actividades humanas por incluir la enseñanza de procesos sociales a través del tiempo.

Según los NAP, la propuesta general para el área Ciencias Sociales es partir de la promoción de la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad, los valores democráticos y los derechos humanos, así como una ciudadanía crítica, participativa, responsable y

comprometida. Si bien los NAP proponen identificar diferentes actores sociales de las sociedades del pasado y del presente, con sus distintos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos, en ningún momento se hace mención explícita de las mujeres ni de las niñas. De hecho, cuando se habla del cuidado de otras personas, se hace con un vocabulario muy masculinizado: '*el cuidado de sí mismo y de los otros*'.

Los contenidos de historia se centran en los pueblos originarios, su desestructuración por la colonización, las independencias latinoamericanas, la Revolución Industrial y Francesa y sus consecuencias en las sociedades. También se propone enseñar la construcción del Estado Nacional Argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo. Si bien el documento se refiere a diferentes actores sociales y diferentes grupos, en ningún momento se hace mención explícita de las mujeres.

En cuanto a los contenidos sobre la organización social, cuando se propone enseñar las derechos y deberes y violación y protección de los derechos humanos, las mujeres aparecen como 'ciudadanas' acompañando a los ciudadanos. Asimismo, se expresan contenidos relativos a los procesos de cambio en las estructuras familiares, pero tampoco en este caso se hace referencia a las mujeres y a las niñas, y se sigue utilizando un vocabulario impersonal y masculinizado.

Dado que abordamos los documentos curriculares a la luz de las leyes educativas que sostienen la enseñanza en cada país, resulta pertinente referirnos a la llamada Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (Ley 26.150, 2006), que establece la responsabilidad del Estado Argentino de garantizar el derecho de niños y niñas y jóvenes a recibir educación para una formación integral de la sexualidad. Observamos que, si bien esta ley propone eliminar cualquier tipo de forma de discriminación hacia las mujeres, esto no parece reflejarse en los NAP redactados en 2011, ya que no tienen presencia sistemática como grupo y el vocabulario se encuentra masculinizado casi por completo.

Consideramos pertinente también citar los Lineamientos Curriculares para la Educación Social Integral (Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2008), por tratar algunos de los contenidos propuestos luego en los NAP, pero que apuntaban una perspectiva más inclusiva para el caso de las mujeres. La parte dedicada a la enseñanza de ciencias sociales para secundaria propone enseñar históricamente la diversidad, los modos de ser y hacer, creencias y particularidades culturales y de género, haciendo referencia al pasado y al presente trabajando fenómenos de discriminación y maltrato de género. Se proponen contenidos que expresen los cambios de los roles tradicionales para hombres y mujeres. Se hace referencia a los valores democráticos y a la construcción de una identidad nacional argentina, aparece la idea del respeto por los derechos humanos junto con el respeto por las relaciones entre hombres y mujeres. Esta visión de la igualdad unida a la identidad nacional y a los valores democráticos nos parece demasiado general para producir cambios en las prácticas y generar materiales curriculares alternativos en los estudios sociales, aunque es una opción mucho más innovadora que en el caso de la enseñanza de la historia.

4. Conclusiones

La comparación entre los dos currículos nos permite afirmar que coinciden en aspectos básicos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en relación con el tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres. Si bien existe un horizonte común en los dos documentos analizados, basado en principios democráticos y en la atención de los derechos humanos, estos aspectos quedan vacíos si no se complementan con una apuesta decidida de cambio en el lenguaje, en los conceptos, en los conocimientos históricos y sociales impartidos, y en el reconocimiento de las desigualdades existentes en cada uno de los países y en el mundo.

Las iniciativas legislativas específicas para crear un marco jurídico tanto en Italia (*Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*) como en Argentina (Ley de Educación Sexual Integral), no se han trasladado a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de una forma decidida y efectiva, con una nueva visión de los conocimientos sociales e históricos, quedando como papel mojado, que no ha producido cambios ni mejoras significativas en la educación y en la sociedad. Por lo tanto, no basta con iniciativas legislativas a nivel social o escolar, sino que deberían acompañarse de propuestas concretas de materiales curriculares, formación del profesorado y proyectos de innovación a medio plazo.

En el caso de Argentina se produce una contradicción entre los programas de historia para la educación secundaria, que están lejos de ofrecer una imagen de igualdad de la mujer, frente a determinadas propuestas gubernamentales que insisten en la igualdad entre hombres y mujeres, cambios en los roles masculino y femenino tradicionales e, incluso, una perspectiva educativa radicalmente distinta en la presentación de las diversas orientaciones sexuales. Pero estas intenciones que han reflejado diferentes normativas legales no han cambiado la situación de invisibilidad de la mujer en la enseñanza de la historia. Una perspectiva diferente la ofrecen los Lineamientos Curriculares para la Educación Social Integral, que pueden considerarse un primer paso que puede incidir en la práctica.

En el caso de Italia existe un debate que refleja un claro enfrentamiento social que llega a los centros escolares y donde la visión religiosa y laica sobre la concepción de la enseñanza relativa al género entran en conflicto. La enseñanza sobre la igualdad de la mujer en la sociedad se asocia, de una forma intencionada, con el debate sobre la orientación sexual y, de esta forma, se transmiten estereotipos y prejuicios que se repiten por ignorancia o por la manipulación interesada de la información. De esta forma, aunque han existido iniciativas importantes para introducir cambios en la enseñanza de las ciencias sociales, estas no se han desarrollado de manera significativa.

A modo de cierre, partiendo del análisis documental realizado sobre las leyes de educación y los currículos de historia y ciencias sociales de secundaria, proponemos algunos aspectos a tener en cuenta para potenciales propuestas de planes de estudio en los que las mujeres aparezcan como agentes sociales y adquieran visibilidad. Intentamos proponer algunos lineamientos para fomentar prácticas transformadoras en las aulas de ciencias sociales, para llegar a producir cambios sociales

que tengan como fin último cambiar radicalmente la sociedad en temas de igualdad a partir de un pensamiento sociocrítico:

· Proponer contenidos de historia y ciencias sociales donde las mujeres, como grupo definido, tengan una presencia sistemática a lo largo de todo el currículo y no que aparezcan solo de manera casual y anecdótica. Se trata de hacer visibles a las mujeres como protagonistas de la historia y de la sociedad tanto como lo son y lo han sido los hombres, promoviendo una mayor equidad de géneros.

· Construir perspectivas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que impliquen criterios estructurales y con un amplio consenso, y que incluyan a las mujeres como un proyecto de estado y no como la acción puntual de un gobierno.

· Realizar una revisión lingüística con una vocación inclusiva real y clara, en el que las mujeres tengan una presencia orgánica normalizada, para que en las aulas se trasladen estos modelos de inclusión y se ejerciten de manera sistemática, esperando que esta tendencia sobre la presencia femenina llegue tanto a la cotidianidad como a la ciencia histórica.

· Articular de una manera más profunda y dinámica las leyes y reformas que tratan sobre las mujeres con los planes de estudio, de modo que los avances, en cuanto a concepciones sobre las mujeres, se afiancen en los currículos y, por lo tanto, se vayan instalando en las prácticas de enseñanza de manera más sistemática.

· Formar al profesorado en los principios anteriores como agente esencial que debe hacer posible el cambio del discurso histórico y social, y sobre unas nuevas prácticas de enseñanza.

Si bien pensamos que las leyes son necesarias y que promover estos cambios en los currículos resulta una iniciativa fundamental, para que las mujeres tengan una presencia real en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, observamos que esta perspectiva tiene que ser promovida desde la formación inicial y permanente del profesorado, y hacia el interior de las aulas a partir de las primeras prácticas de enseñanza. Se trata de que el profesorado aprenda, pero, sobre todo, que construya un relato histórico y social nuevo, donde las mujeres se visibilicen como parte integrante de la historia. Para esto, consideramos que resulta también imprescindible que existan materiales curriculares, manuales y todo tipo de recursos, donde las mujeres sean parte de una nueva narración histórica y social, y no solamente figuras anecdóticas, que aparecen en una sección aparte y al margen del relato general. La presencia de las mujeres debe formar parte de la narración vertebradora de los conocimientos históricos y sociales. Solo así podremos ayudar a construir una enseñanza y una sociedad más inclusiva y más justa.

Referencias bibliográficas

Cartes Pinto, D. y Marolla Gajardo J. (2018). La inclusión y los roles de las mujeres en las clases de Historia y Ciencias Sociales. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 297-308). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Marolla J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. En *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. Recuperado el 18 de enero de 2019, de http://www.una.ac.cr/educare.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación y innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS.

Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq.Cedes, 25*(1), 91-117.

Pagès J. y González, N. (2010). L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. En J. Pagès, J. y N. González (Coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 13-27). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (25 de agosto de 2015). *www.pariopportunita.gov.it*. Recuperado el 10 de enero de 2019, de http://www.pariopportunita.gov.it/media/2738/piano_contro_violenzasessualeedigenere_2015.pdf.

Rapley, T. (2014). Análisis del discurso de documentos. En *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la Investigación Cualitativa*. (pp. 147-162). Madrid: Morata.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Setti, N. (2013). Eppur si muove: pensiero e pratiche di genere, tra accademia, mondo associativo ed editoriale femminista. *Cahiers d'études italiennes, 16*, 39-49.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica.* Madrid: Morata.

Leyes

Currículo "Scuola secondaria di primo grado", en http://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-primo-grado. Recuperado el 11 de enero de 2019.

Ley 107, del 07/13/2015, Riforma Buona Scuola. En https://labuonascuola.gov.it/. Recuperado el 11 de enero de 2019.

Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: 23 de octubre. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150-58ad9d8c6494a.pdf Recuperado el 12 de enero de 2018.

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo básico de Educación Secundaria. 1.º y 2.º/2.º y 3.º Años. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Octubre. https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-ciencias-sociales-educacion-secundaria-ciclo-basico Recuperado el 12 de enero de 2018.

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (20081) Lineamientos Curriculares para la Educación Social Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Recuperado el 12 de enero de 2018, de

http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/lineamientos_curriculares_ESI.pdf.

FORMAR PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE UN ENFOQUE DIDÁCTICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Diego Arangue

coloarangue@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

1. Introducción

Los lineamientos curriculares de la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria, en dos de las provincias norpatagónicas, Neuquén del año 2009 y Río Negro del año 2015, han adoptado transversalmente a todas las disciplinas y espacios curriculares la perspectiva de género[27].

En el caso de la provincia de Neuquén, nos encontramos con una propuesta curricular que pone el centro de la formación en una práctica ligada al análisis de la realidad social y su complejidad. Esto hace que quienes transitan la formación inicial por los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia construyan un capital cultural, pedagógico y educativo sensible a los problemas de la sociedad actual. Reflexionar entorno a la formación docente inicial, escuela, géneros y sexualidades, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella. Se trata de cuestiones indiscutiblemente públicas y profundamente políticas que la escuela como institución estatal no puede desatender.

La incorporación de la perspectiva de género en el currículum de los ISFD de ambas provincias va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder.

Graciela Morgade (2006) afirma que, "pensar desde el enfoque o la perspectiva de género es intentar (des)cubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad" (p. 44) y así poder mirar las relaciones de desigualdad que se establecen entre los géneros y la producción y reproducción de las mismas.

Los diseños curriculares se centran en el campo de la práctica y con distintos formatos se agrupan los espacios curriculares de los campos de la formación general y la formación específica en cada año. Para la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales son tres los espacios que se encuentran en la carrera y que la recorren de segundo a cuarto año y un espacio en el primer año de la formación, que es compartido con docentes de matemática, ciencias naturales y lengua, denominado Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares (AEDE).

Cuando recorremos los núcleos de trabajo sugeridos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, nos encontramos con cuatro grandes núcleos que corresponden a cada espacio curricular por año.

En el caso del AEDE, es el único espacio curricular en el que aparecen explícitamente mencionados el androcentrismo y la perspectiva de género como perspectivas de abordaje de las ciencias sociales, más allá de que el diseño curricular en sus fundamentos lo plantee como un eje transversal.

27 La Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en el año 2006, incorpora el abordaje de las diferencias de género en los distintos niveles del sistema educativo sumándose a la anteriormente sancionada Ley de Educación Sexual Integral N° 26150.

Tabla 1. Fuente diseño curricular. Elaboración propia.

Espacio Curricular Ciencias Sociales	Núcleos de trabajo sugeridos
Año 1° Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares (AEDE) - Formato Taller	Perspectivas de las Ciencias Sociales. Nuevos temas y problemas: género, interculturalidad, socioambiental.
Año 2° Ciencias Sociales I - Formato Asignatura	Origen de las Ciencias Sociales. Aportes epistemológicos. Perspectiva teórica crítica. Modelos explicativos de la sociedad y su dinámica.
Año 3° Ciencias Sociales II - Formato Asignatura	Dimensión del sujeto que aprende: problemas socioterritoriales del mundo actual. Ejes organizadores: la restructuración capitalista y los procesos de organización territorial; la desigualdad; pobreza y exclusión social. La dimensión didáctica de la enseñanza.
Año 4° Ciencias Sociales III - Formato Ateneo	Especio de aprendizaje donde se abordan y busquen alternativas de resolución de problemas específicos y/o situaciones singulares.

Sin embargo, más allá de la incorporación de la perspectiva de género en los fundamentos del documento curricular, ésta no aparece claramente como contenido específico ofrecido a las y los futuras/os maestras/os para la formación en didáctica de las ciencias sociales. En este marco es que identifico dos cuestiones relevantes: la primera es una limitación de la propuesta formativa en tanto que, si no se introduce la perspectiva de género como contenido específico, es muy probable que la misma no sea una preocupación al momento de organizar propuestas de enseñanza en las ciencias sociales. Y por otro lado, una preocupación desde mi experiencia como profesor formador, en la que evidencio prácticas androcéntricas y patriarcales identificadas en las narrativas escolares donde los únicos protagonistas son los hombres.

De todas maneras, debemos reconocer que, aunque minoritaria, existen iniciativas de profesoras/es de la formación docente en las que se introduce el abordaje de problemas sociales desde una perspectiva de género. Experiencias de la práctica me llevan a pensar en lo siguiente:

· ¿Qué relaciones se establecen entre los diferentes campos, formación general, formación específica y práctica?

· ¿La formación inicial del profesorado les ofrece a las estudiantes la posibilidad de pensar los problemas sociales desde una perspectiva de género?

· ¿Qué lugar ocupa la perspectiva de género en la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria?

A partir de estas preguntas me propongo revisar lo que tienen para decirnos nuestras/os estudiantes en su etapa formativa. Esto me permitirá tener una mirada crítica sobre las prácticas como formadores de maestras/os y, al mismo tiempo, nos puede ayudar a comprender mejor

las dificultades y obstáculos que se nos presentan al momento de desarrollar una propuesta de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales desde un enfoque didáctico con perspectiva de género.

2. Participantes e instrumento

Me he propuesto evaluar con un grupo de estudiantes del último año del profesorado de educación primaria del ISFD N.º 5 de la provincia de Neuquén, la "experticia" analítica con relación a distintos problemas sociales (principalmente la desigualdad de género) y las valoraciones que realizan sobre un conjunto de imágenes presentadas sobre algunos aspectos de la realidad histórico-social. Esta actividad me permitirá ubicar la perspectiva de género en relación a los problemas sociales y a las relaciones de poder.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario, en el se presentan tres fuentes iconográficas en las que aparecen mujeres en distintas actitudes/actividades de la vida cotidiana y de distintas épocas históricas. Las estudiantes tenían que identificar quiénes eran las personas que se encontraban en esas fuentes y luego hacer una lectura crítica en relación al contexto y a las situaciones que se presentaban.

La totalidad de la información obtenida del cuestionario la he agrupado, para su análisis, en cuatro aspectos que las estudiantes han reconocido: 1) Personas en la foto; 2) Contexto de la foto; 3) Relaciones de poder y desigualdad y 4) Relaciones pasado-presente.

2.1. Análisis de datos que arrojan los cuestionarios

Fuente fotográfica N.º 1

Reunión de dirigentes del Partido Justicialista de la Argentina en la provincia de Tucumán, en octubre de 2018, con anterioridad al acto en conmemoración del 17 de octubre de 1945.

a) En la imagen, como se puede apreciar, aparecen más de veintiuna personas que son referentes políticos de uno de los partidos mayoritarios de la Argentina. Sorprende el dato de que el 50 % de las estudiantes identificó solo a una de las personas (Sergio Massa, dirigente

político del Partido Justicialista) que se encontraba en la foto y el restante 50 % también reconoció a Sergio Massa e incorporó a José Manzur, gobernador de la provincia de Tucumán.

b) Aun cuando la referencia de la foto indicaba la fecha y el lugar en la que fue tomada, solo un 33 % de las estudiantes dio cuenta del contexto al que alude la misma, mientras que el resto no lo menciona.

c) Respecto de las relaciones de poder que claramente se muestran en la imagen, un 40 % de las estudiantes observa una situación de desigualdad. Sorprendentemente un 60 % no refirió ninguna valoración vinculada a la asimetría del poder. Algunas de las opiniones son:

> *"¿Dónde quedó la caballerosidad?, es como si los estuvieran escoltando, cuidándoles la espalda, relegadas atrás". "En la mesa deberían estar alternados/as las personas sin importar su género". "Hombres sentados al frente provistos de la comodidad de un asiento que les da "el lugar de ir al frente en el poder". Mujeres detrás de los hombres. Sin agua ni café".*

d) La foto se refiere a la reunión de la dirigencia del partido Justicialista previa al acto por el aniversario del 17 de octubre de 1945 (momento histórico en el que la movilización popular logra la liberación del General Perón, dando origen al movimiento peronista en la Argentina). En este caso sólo el 16% establece una relación entre el pasado y el presente. Algunas de ellas son las siguientes:

> *"Se conmemora la lucha de trabajadores y trabajadoras que salieron a pelear por lo que creían justo, por sus ideales". "Si bien es verdad que en su gran mayoría eran hombres, estos estaban liderados y organizados por mujeres que quedan olvidadas en esa parte de la historia que se cuenta".*

Fuente fotográfíca N.º 2



Movilización del sindicato de Luz y Fuerza de la ciudad de Córdoba, Argentina. Días previos a la movilización popularmente conocida como el Cordobazo. (1969)

a) La imágen corresponde a una movilización del sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba, en ella el 66% de las estudiantes pudieron reconocer a Agustín Tosco (dirigente histórico del sindicato) en la primera fila de la marcha, mientras que el resto no identifica a ninguno/a de los/as participantes.

b) En este caso, el 65% pudo dar cuenta del contexto al que alude, mientras que las restantes no hacen referencia a él.

c) El 50% de las estudiantes pudo establecer la existencia de una relación de igualdad entre los hombres y las mujeres de la foto.

"Ese cordobazo de mujeres marcó un hito importante en la historia, aunque ellas no sean recordadas con nombre y apellido". "Las mujeres están en una misma línea, ni adelante ni atrás de ellos, y eso que la foto fue tomada en 1969".

d) La foto es de una de las movilizaciones populares más conflictivas de la historia de la Argentina, el cordobazo, que hizo dimitir al dictador Juan Carlos Onganía en 1969. El 65% de las estudiantes no pudo establecer una relación entre los acontecimientos de 1969 y el presente. Quienes sí pudieron hacerlo, la relación pasado-presente se plantea en función del papel que le corresponden a los sindicatos en la defensa de los derechos de trabajadoras y trabajadores.

Fuente fotográfica N.º 3


Trabajadoras rurales en el campo de Ladakh, India.
http://www.ipsnoticias.net/2016/01/la-igualdad-de-genero-es-una-meta-lejana-en-india/

a) En el caso de esta foto, el 90% reconoce que, quienes están en la foto trabajando, son mujeres. La referencia de la foto sirvió para que el 60% buscara en Google el origen de la misma y el contexto.

b) Al analizar las relaciones de poder, el 70% considera que existe una relación de trabajo desigual en la que los hombres ejercen poder sobre las mujeres que trabajan la tierra.

c) Solo una dentro de este grupo pudo reconocer a un hombre en la foto. El 30% restante no hace comentarios respecto de la existencia de relaciones desiguales.

“Es una ironía que el sexo considerado débil lleve adelante estos trabajos”. “El joven que muestra la imagen tiene una máquina para hacer su trabajo, mientras que sobre las mujeres recae el trabajo forzoso y cansador.”

d) Ninguna estableció una relación con la vida cotidiana ni con el entorno más cercano a la realidad en que viven[28].

2.2. Notas distintivas y valoraciones realizadas

a) El análisis del primer aspecto se refiere a poder identificar a las personas que aparecen en las fotos. En este punto, la gran mayoría de las estudiantes puede reconocer, en el caso de las fotos 1 y 2, al menos a uno de los protagonistas. En el caso de la foto 3, reconocen que en la imagen aparecen todas las mujeres sin poder identificar a ninguna de ellas. Podríamos pensar que la mirada de las estudiantes se dirige efectivamente a las personas conocidas por ellas en las fotos. Ese aspecto refuerza la invisibilidad sobre ese “otro” no mencionado ni identificado, tendiendo de esta forma a legitimar determinados órdenes hegemónicos a partir de orientar la mirada solo hacia lo conocido.

b) La contextualización de las imágenes: las tres fotografías presentadas se encuentran referenciadas y solo en dos de los casos -fotos 2 y 3- el 60% de las estudiantes hizo referencia al contexto en el que se produjo la foto a partir de la búsqueda de la imagen en la web. En este caso, es interesante observar que, ante la duda o el desconocimiento, algunas de las estudiantes indagan sobre el contexto a partir de la búsqueda en internet, apareciendo lo digital como un espacio informal en la formación que convive con la cultura de lo textual de las ciencias sociales (Arangue y Funes, 2015).

c) En cuanto a las relaciones de poder y desigualdad, podemos dar cuenta que el 50% de las estudiantes realiza una lectura crítica de la imagen y un reconocimiento de los estereotipos y diferencias de género en la sociedad. Llama la atención que gran parte de las estudiantes, sobre todo en la foto 1, no logra identificar la clara situación de desigualdad que se produce en esa escena. En este sentido, se puede decir que hay una persistencia de prácticas de lectura tradicionales orientadas a la comprensión literal e inferencial y, claramente, de menor criticidad de los discursos textuales y visuales (Ortega y Pagès, 2018, p. 114).

d) En este último punto, se observa que un 25% de las estudiantes estableció una relación entre las imágenes y el presente. Establecieron diferencias y similitudes entre el pasado y el presente, al mismo tiempo que pudieron identificar y valorar el papel de los sindicatos a lo largo del proceso histórico (fotos 1 y 2). Por otra parte, les fue mucho más dificultoso poder relacionar la imagen que se encontraba mucho más cercana en tiempo y espacio, con aspectos

28 Existen en la región y en la localidad de Plottier, donde se encuentra asentado el ISFD, gran cantidad de chacras (unidades de produción) frutihortícolas en las que se desempeñan gran cantidad de trabajadoras mujeres que sufren las mismas condicciones de trabajo que las mujeres de la foto.

de lo que les sucede en su propia vida cotidiana. A partir de los datos que se obtienen, es posible analizar dos aspectos vinculados a la formación; el primero, está relacionado con el pensar históricamente, como sostienen Valencia Castañeda y Villalón Gálvez (2018) citando a Pagès (2009), "[…] pensar históricamente requiere del desarrollo del pensamiento temporal que permita […] tener la capacidad de establecer diferencias y similitudes entre el pasado y el presente; comprender y evaluar los procesos históricos según puedan ser evaluados como fase de progreso o de declive; y finalmente tener la capacidad de generar explicaciones históricas en que los y las estudiantes distingan la complejidad de la causalidad histórica" (p. 119). En este sentido, es muy bajo el porcentaje de estudiantes que pudo, a partir de las imágenes presentadas, pensar históricamente. El segundo punto se relaciona con la dificultad en el análisis de situaciones de la realidad social. Aquí creo que es necesario, como sostienen Ortega Sanchez y Olmos Vila (2018), "averiguar las representaciones del profesorado en formación sobre los problemas sociales y el tipo de pensamiento social que maneja, constituye uno de los primeros soportes con los que definir los criterios que han de guiar una enseñanza de los problemas sociales" (p. 204). Estos dos aspectos nos llevan a pensar en las finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales.

3. Reflexiones finales y propuestas

Teniendo en cuenta algunos de los datos que se han recabado y retomando las preguntas iniciales, es posible plantear algunas ideas a modo de propuestas para abordar, en la formación inicial del profesorado, las ciencias sociales a partir de un enfoque didáctico con perspectiva de género.

En primer lugar, es necesario adoptar la categoría de género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias de los sexos y, al mismo tiempo, plantear esa diferencia como una forma primaria de relaciones de poder. El género es el campo primario por el cual se articula el poder (Scott, 1996) y se constituye en una categoría de análisis que puede "dar entrada a la diferencia de voces en el discurso y en la práctica cotidiana en el aula […], ofreciendo modelos y referencias en los que las alumnas pueden re/conocerse, verse y proyectarse en el futuro" (Ortega Sánchez, 2017, p. 20). Considerando que el género nos permitirá poner en tensión las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, es necesario darle un marco analítico a partir de los cuatro elementos que Joan Scott (1996) considera que son constitutivos de la categoría, ellos son: 1) Los símbolos culturalmente disponibles que presentan representaciones múltiples y posiblemente contradictorias -inocencia y corrupción, luz y oscuridad, varón y mujer-; 2) Los conceptos normativos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, políticas que afirman categóricamente lo masculino y lo femenino; 3) Las nociones políticas y las referencias a las instituciones y organizaciones sociales. El género se constituye no exclusivamente a través del parentesco, sino mediante la política, la economía, la educación y, 4) La identidad subjetiva de los individuos.

Estos elementos no pueden ser abordados de forma individual ya que se encuentran interrelacionados, pero, al mismo tiempo, uno no es reflejo de otro. Eso es, desde mi punto de vista lo que le da potencialidad a esta forma o modelo de abordaje de las relaciones sociales de género y de poder que propone Scott, evitando así tener una mirada fragmentada sobre la enseñanza de los problemas de la realidad social con perspectiva de género. Un ejemplo de la fragmentación en el análisis está en las respuestas que las futuras maestras dieron. Es cierto que en algunos casos pudieron observar situaciones puntuales que presentaban las fotos, pero, en general, tuvieron dificultades para poder realizar un análisis crítico e integral de las imágenes, quedando atrapadas en una forma de explicarlas que no visibiliza lo profundo de las relaciones de poder y desigualdad.

Hacer presente las relaciones de poder, desentramar sus códigos y visibilizarlos, permite en el ámbito de la formación inicial del profesorado darle lugar a las y los ausentes, no sólo desde la mención, sino también desde el lugar de la producción de contenido.

Considerando que el género es una construcción social y cultural, económica y política, necesariamente habrá que revisar y/o redefinir las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales y construir una narrativa no androcéntrica ni heteropatriarcal, que pueda construirse a partir de nuevas formas discursivas con un sentido diferente y que posibilite al profesorado plantearse una reflexión crítica sobre las prácticas sociales y los modelos de ciudadanía. Además, es necesario poder construir un enfoque didáctico que permita educar la mirada social del estudiantado para reconocer y desnaturalizar las jerarquizaciones y desigualdades que se han entramado históricamente a partir de las diferencias de género.

Pensar la de maestras/os desde este enfoque también pondrá en tensión la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. La experiencia en el aula de educación primaria, en términos generales, más allá de algunas excepciones, nos indica que las ciencias sociales son enseñadas con un predomino del eurocentrismo y el androcentrismo, y de los relatos nacionales sin que aparezcan en ellos el común de la gente, ni quienes son invisibilizados/as por cuestiones raciales, pobreza, de género, etc.

Decíamos que la escuela es una institución que reproduce las desigualdades. Por eso es necesario superar las prácticas que han sido naturalizadas en la formación durante años, como sostienen Jara y García (2016).

No es suficiente vincular a los/as estudiantes/as con el conocimiento como si este fuera una verdad revelada. Deberíamos promover propuestas de enseñanza y de aprendizaje que permitan inscribir ese conocimiento en los contextos de su producción, de manera que se reconozca como una síntesis de opciones epistemológicas, prácticas y políticas. Promover estas experiencias formativas contribuiría a formar docentes que desarrollen una vigilancia de los modos e intenciones de la producción del conocimiento histórico (p. 76).

Es necesario poner en tensión y en crisis los paradigmas que favorecen la construcción de estereotipos sociales y culturales tradicionales, y promover y desarrollar propuestas de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales que, con un enfoque didáctico de género, haga visible las relaciones de poder.

Referencias bibliográficas

Arangue, D. y Funes, G. (2015). *Pensar lo digital ¿nuevas formas de alfabetización en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales?*. XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Chubut: Comodoro Rivadavia.

Morgade, G. (2016). Educación de la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educactivas, 184*.

Jara, M. y García, N. (2016). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia, 16*, 60-77. Recuperado de http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/index.

Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Bellaterra, Barcelona: UAB. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/187752.

Ortega Sánchez, D. y Olmos Vila, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, UNCo/UAB Cipolletti. Capítulo 16.

Ortega Sánchez, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 1*. Bellaterra, Barcelona. Recuperado de https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102.

Scott, J. (1996). El género. Una categoría útil para el análisis histórico. Recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf.

Valencia Castañeda, L. y Villalón Gálvez, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, Cipolletti. Capítulo 9.

Diseño Curricular para la Formación Docente. Provincia del Neuquén. Patagonia. Argentina (2012). Recuperado de http://dgns.nqn.infd.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=20&wid_item=54.

REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DEL GÉNERO Y LA EDUCACIÓN. EXPERIENCIAS PARA «EXTRAÑAR NUESTRA IMAGINACIÓN EDUCATIVA«

Carolina Alegre Benítez

calegre@ugr.es

Antonio Tudela Sancho

atudela@ugr.es

Universidad de Granada, España

1. Introducción

En la actualidad, resulta un hecho constatable la integración de las políticas de género y del principio de igualdad en el contexto educativo español (García Pérez, Rebollo, Vega, Barragán Sánchez, Buzón y Piedra, 2011). De hecho, la incorporación de la denominada perspectiva de género en las aulas goza de un amplio consenso en la comunidad educativa. A pesar de los esfuerzos llevados a cabo en los últimos años, recientes estudios ponen de relieve que la situación de la implementación del género y la diversidad sexual en el nivel de la formación inicial del profesorado es heterogénea (Rausell y Talavera, 2017).

La institución educativa se encuentra inmersa en una sociedad donde las múltiples desigualdades, exclusiones y discriminaciones asociadas al género están todavía lejos de desaparecer. Se trata de una coyuntura que acaba por deslizarse en las prácticas docentes cotidianas y en los múltiples dispositivos curriculares que intervienen en los procesos de enseñanza y que, en definitiva, contribuyen a reproducir y legitimar una visión determinada acerca de las cuestiones relacionadas con el género y la educación (Flores, 2017; Planella y Pié, 2012). Si el escenario acerca del logro efectivo de la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo presenta todavía ciertas dificultades, el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual resulta escaso, comporta mayores dificultades y constituye un asunto no resuelto del sistema educativo (Pichardo Galán y Moreno Cabrera, 2015; Platero, 2015).

Teniendo en cuenta el panorama descrito hasta aquí, se presentan a continuación los resultados parciales de una experiencia formativa llevada a cabo en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada durante el curso académico 2017-2018. Dicha experiencia consistió en el desarrollo de una unidad didáctica que incluyó diferentes prácticas relacionadas con la introducción de la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Este trabajo se centra en los resultados de la primera actividad de la experiencia: el diagnóstico de las ideas previas de los estudiantes en materia de género y educación. Cabe señalar que el primer acercamiento al discurso de los estudiantes permitió detectar las representaciones hegemónicas, los silencios y silenciamientos en torno a las cuestiones planteadas, al tiempo que proyectar con eficacia el desarrollo de la experiencia. Desde un enfoque de la didáctica de las ciencias sociales orientado al desarrollo de una ciudadanía crítica y plural (Pagès, 2016), este trabajo pretende lograr una mayor comprensión de la realidad educativa, con el fin de buscar estrategias que promuevan la formación de docentes de educación primaria comprometidos con una práctica docente desde la igualdad y la diversidad.

2. Discursos, poder y subjetividades en educación

La escuela se presenta como un ámbito de producción de subjetividades y legitimación de discursos pedagógicos (Bárcena Orbe, 2016; Popkewitz, 2010; Silva, 2001). Acerca de la institución escolar como generadora de discursos Foucault (2015, p. 45) señala: “Todo sistema de educación

es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implica". En esta dirección, De la Vega (2014) plantea que en la actual sociedad del espectáculo, da la impresión de que la productividad de la institución educativa se agota dando paso a un nuevo contexto donde los "otros", situados históricamente en los márgenes, parecen ahora ser acogidos por los discursos políticamente correctos.

La incorporación de la categoría de género en educación está estrechamente relacionada con el discurso crítico del currículo, corriente que contempla en sus análisis los procesos de dominación organizados en torno a la etnia, el género, la sexualidad y su relación con las condiciones de la escuela contemporánea. La investigación del currículo escolar desde un enfoque de género supone, principalmente, una puesta en cuestión de las relaciones de poder del capitalismo y las formas del patriarcalismo presentes en educación (Rifà, 2003). En este sentido, Rodríguez Menéndez (2007) hace notar la importancia que las corrientes feministas post-estructuralistas conceden a las prácticas discursivas en tanto que instrumento fundamental que participa en la configuración de las ideas hegemónicas sobre el género.

En la investigación en didáctica de las ciencias sociales resulta importante indagar cómo se construyen el pensamiento social y los discursos hegemónicos de género con el objetivo de poner de manifiesto los mecanismos que legitiman y perpetúan las prácticas vinculadas al género en el ámbito educativo. Desde una perspectiva de estudio amplia, Pagès (2011) plantea una reflexión acerca de la naturaleza de los saberes que un maestro necesita dominar para enseñar ciencias sociales, una tarea compleja que debería implicar ante todo la investigación sobre la formación inicial del profesorado con la finalidad de conocer qué precisa la escuela y la sociedad. De acuerdo con el autor, la indagación sobre las creencias, actitudes y representaciones de los futuros docentes constituye un punto de partida para contrastar dichos saberes y transformar la práctica docente.

3. Igualdad y diversidad en la formación inicial del profesorado

A nivel estatal existen en la actualidad dos leyes de carácter básico que conceden a la educación un papel fundamental para alcanzar la igualdad de género, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Entre las actuaciones para el logro de la igualdad que recoge la legislación se incluyen la formación específica en materia de igualdad en los planes de formación inicial y permanente del profesorado.

En relación con la Comunidad Autónoma de Andalucía, es importante destacar la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía y la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, que incorporan el principio de igualdad de género y coeducación y aseguran el respeto a todas las expresiones de género presentes en el ámbito educativo.

La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, contempla entre las competencias que los estudiantes deben adquirir el diseño y la regulación de espacios de aprendizaje que atiendan a la igualdad de género. García Luque (2016) subraya las dos leyes orgánicas de educación vigentes LOE Y LOMCE y casi todas las guías de titulación de los grados de Educación Primaria están comprometidas con la igualdad efectiva de hombres y mujeres, no obstante, plantea que la incorporación en términos reales de la perspectiva de género hasta el día de hoy estaría asociada a motivaciones personales del profesorado. La autora aboga por el tratamiento del feminismo como teoría crítica en el marco de la didáctica de las ciencias sociales: "Incorporar la perspectiva de género en la didáctica de las ciencias sociales supone, en definitiva, un gran avance en la construcción de una futura ciudadanía democrática, cívica, justa e igualitaria" (p. 265).

Las investigaciones sobre el profesorado de formación inicial desde una perspectiva de género indican que el alumnado universitario de los grados de educación no es capaz de detectar de forma intuitiva los sesgos de género y de reconocer situaciones de desigualdad y discriminación vinculadas a la práctica docente (García Luque y De la Cruz Redondo, 2017). Recientes estudios revelan que las regulaciones existentes en materia de género en el ámbito universitario no siempre garantizan la inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente. En este sentido, se recalca la necesidad de formar al alumnado en cuestiones básicas de género, pero también formar en igualdad, género y diversidad sexual a los formadores y formadoras de los futuros docentes para lograr una transformación real y, al mismo tiempo, fomentar investigaciones centradas en el análisis de los discursos de género en la etapa de formación inicial (Aguilar, 2015; García Pérez, Sala, Rodríguez Vidales, Sabuco y Cantó, 2013; Ortega y Pagès, 2018).

Los resultados del estudio llevado a cabo por Carretero Bermejo y Nolasco Hernández (2019) con estudiantes de magisterio de Castilla-La Mancha muestran que más del 75% de los estudiantes de formación inicial evidencia creencias y actitudes sexistas, con un mayor porcentaje la población masculina; el estudio plantea la urgencia del diseño de planes de estudio de las facultades de Educación desde una perspectiva de género. Por su parte, Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila (2016) señalan que, ante el resurgimiento de los estereotipos sexistas a menudo disfrazados de igualdad, la formación de futuros maestros constituye una tarea pendiente, ya que la universidad se presenta como uno de los escenarios en los que el espejismo de la igualdad parece ocupar un lugar estratégico.

4. Metodología

La metodología en la cual se enmarca el trabajo corresponde a los métodos cualitativos de las ciencias sociales. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y adopta un enfoque descriptivo/interpretativo que pretende indagar acerca de las creencias de un grupo humano específico. Para el tratamiento de los datos, se empleó como instrumento la técnica de análisis de contenido.

El objetivo específico consiste en conocer y analizar las prácticas discursivas que realiza un

grupo de estudiantes de formación inicial de Educación Primaria acerca del género y la educación. En el marco de la experiencia formativa llevada a cabo en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales y con el fin de conocer las ideas previas del alumnado en materia de género y educación, se solicitó a un grupo de 69 estudiantes (45 mujeres y 24 hombres), con una franja de edad entre 18 y 25 años, que respondieran a un cuestionario con las siguientes preguntas de forma abierta: a) ¿qué significa introducir la perspectiva de género en la escuela?; b) ¿por qué es importante que el futuro docente de Educación Primaria se forme en materia de género?

5. Resultados

5.1. Perspectiva de género en la escuela

De forma amplia, es posible afirmar que los estudiantes asocian la perspectiva de género en primer lugar con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y en menor medida con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En este sentido, resulta interesante que la noción de género empleada por los estudiantes se encuentra ligada a una tecnología de género basada en lo que Wittig (2010) llamó el «contrato heterosexual», una coyuntura que supone instalarse en unas categorías de pensamiento que funcionan como conceptos a priori o verdades y que trae consigo la exclusión e invisibilidad de otros géneros/sexualidades que habitan el espacio escolar.

Partiendo de esta idea general, la introducción de la perspectiva de género en la escuela es entendida por los futuros docentes como un proceso que implica principalmente la transmisión de una serie de conocimientos que implicarían, en última instancia, la transformación de la mentalidad y comportamiento de los niños y niñas. Por ejemplo, una de las opiniones bastante mayoritaria consiste en asociar la incorporación de la perspectiva de género en las aulas con "fomentar", "inculcar" "concienciar" en valores, con el objetivo principal de eliminar la desigualdad y la discriminación entre hombres y mujeres. Otro de los ejemplos que se repite a menudo en el conjunto de las respuestas, consiste en vincular la introducción efectiva de la perspectiva de género con la "enseñanza" de los derechos y obligaciones de los niños y niñas, con el fin de evitar: "comportamientos sexistas", "sexismo", "desigualdad", "discriminación en función del género", "respeto independientemente del género".

A través de las respuestas aportadas por los estudiantes, se observan ciertas diferencias en el discurso empleado por estudiantes varones y estudiantes mujeres. De forma específica, en los hombres se aprecia cierto grado de dificultad para reconocer las desigualdades asociadas al género en la sociedad y en ámbito escolar, en esta perspectiva, el siguiente comentario constituye un excelente ejemplo: "Aunque creo que ya hoy en día apenas existe esa desigualdad en el aula, y cuando existe nos resulta extraño, ya que la sociedad está bastante concienciada con estos temas, y más en educación".

Pero también se aprecian otras diferencias en el discurso empleado por los docentes de formación inicial en función del género. De forma mayoritaria, las mujeres asocian/declaran que

introducir la perspectiva de género en la escuela significa formar a los niños y niñas para evitar comportamientos sexistas, para que no haya diferencia entre los sexos, para eliminar la desigualdad, para lograr un equilibrio entre los dos sexos, para evitar que el sexo femenino se siga considerando inferior, etc. Por su parte, en el relato de los varones no se encuentran alusiones al "comportamiento sexista" y las referencias a la "igualdad de género" o "igualdad entre hombres y mujeres" resultan escasas. Para los estudiantes varones introducir la perspectiva de género en la escuela significa, por ejemplo, enseñar para que "los niños no se sientan superiores a las niñas", para que "no se discrimine en función del género", o en todo caso, tal como queda reflejado en el siguiente extracto: "Pienso que introducir la perspectiva de género en la escuela significa que es ponerse en el lugar del sexo opuesto". Además, resulta frecuente encontrar respuestas que vinculan la incorporación de la perspectiva de género con inculcar los mismos derechos a niños y niñas, ricos y pobres, o con el respeto independientemente del género.

Por último, hay que señalar que en el discurso de los estudiantes la perspectiva más amplia de la diversidad afectivo-sexual ocupa un lugar marginal o casi ausente. Así, de los 69 estudiantes que respondieron el cuestionario, solamente 5 estudiantes incluyeron en sus respuestas aspectos relacionados con la diversidad sexual y/o de género, todas son estudiantes mujeres. Para estas estudiantes, incorporar la perspectiva de género en las aulas implica, además de formar a los niños y niñas para la igualdad, la "aceptación de otras sexualidades", "la aceptación de diversidad sexual", "concienciar en igualdad de géneros, incluyendo niños transexuales".

5.2. Importancia de formación en materia de género

En líneas generales, los estudiantes de formación inicial de educación primaria que participaron en la práctica coinciden en que los actuales maestros en ejercicio no cuentan con herramientas para trabajar desde una perspectiva de género y, en menor medida, no asumen la igualdad de género en la práctica docente. Dicho esto, lo cierto es que como futuros docentes se distancian de esta coyuntura que describen y asumen con optimismo la oportunidad que representa el período de formación inicial para adquirir formación en materia de género.

Una de las afirmaciones en que coincide la mayoría de los estudiantes es que es importante que como futuros docentes se formen en materia de género para transmitir valores a los niños y niñas. Hay que hacer notar que el modelo del docente como la persona que, junto con los padres, se encarga de transmitir o inculcar "valores" se encuentra en gran parte de los relatos de chicos y chicas. En el conjunto de respuestas que aportan los estudiantes a la segunda pregunta es posible distinguir al menos 3 líneas discursivas diferenciadas entre sí.

La primera línea asocia la función docente con la transmisión de una serie de valores, acentuando su papel formativo junto a los padres; la segunda línea considera al docente principalmente como un transmisor de conocimiento; y la tercera línea considera al maestro como una figura que además de enseñar, asume actitudes concretas y se presenta como un vivo ejemplo para los niños y niñas

en su práctica diaria. Los estudiantes cuyos relatos se sitúan en las dos primeras líneas discursivas, suelen abogar por un ejercicio "neutral" de la función docente, mientras que los relatos que se ajustan a la tercera línea, defienden una implicación mayor del maestro. Curiosamente, esta tercera línea discursiva resulta minoritaria y los estudiantes cuyos relatos se ajustan a esta línea son los mismos que incorporaban cuestiones sobre diversidad en sus respuestas.

6. Conclusiones

El análisis de los discursos de los estudiantes permite observar la reproducción de una serie de tópicos y estereotipos acerca del género y la educación. Es decir, que los estudiantes conocen las fórmulas discursivas instaladas desde hace tiempo en el sistema educativo, sin embargo, las incorporan sin llevar a cabo una reflexión crítica acerca de sus afirmaciones. Por otra parte, los docentes en formación a menudo asocian la perspectiva de género a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y, en menor medida, a la igualdad de género entre hombres y mujeres, mientras que la perspectiva más amplia de la diversidad afectivo-sexual aparece en los discursos de forma marginal. Los resultados de este trabajo coinciden con lo encontrado en las investigaciones mencionadas (García Luque y De la Cruz Redondo, 2017; Pichardo Galán y Moreno Cabrera, 2015; Rausell y Talavera, 2017) que apuntan a la dificultad de los estudiantes para reconocer la desigualdad y visibilizar las cuestiones relacionadas con la diversidad.

En acuerdo con los autores que citábamos hace unos momentos, consideramos que indagar sobre las creencias y representaciones de los futuros docentes de educación primaria constituye un punto de partida para contrastar saberes hegemónicos y transformar la práctica docente. En este sentido, la realización de esta primera práctica con los estudiantes permitió diseñar y ajustar el desarrollo posterior de la unidad didáctica que implicó varias sesiones. Para concluir, quisiéramos destacar una de ellas, consistente en la realización de una charla/conversatorio titulada "Extrañar nuestra imaginación educativa. Apuntes para una pedagogía cuir/antinormativa", a cargo de Valeria Flores, escritora, docente y activista (ver Figura 1). En la dirección de lo planteado por diversos autores acerca de la necesidad de formar a los futuros docentes en materia de género, reivindicamos en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales espacios de encuentro como la charla con Valeria, porque permiten contrastar los saberes hegemónicos acerca del género y, especialmente, porque suscitan grietas en el espejismo de la igualdad instalado en el ámbito universitario para "extrañar nuestra imaginación educativa".

Figura 1. Charla/conversatorio "Extrañar nuestra imaginación educativa. Apuntes para una pedagogía cuir/antinormativa", a cargo de Valeria Flores.



Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación, 21*(1), 77-96.

Bárcena Orbe, F. (2016). Friedrich Nietzsche: sobre la educación. Una consideración intempestiva. *Teoría de la Educación, 28*(2), 113-138.

Carretero Bermejo, R. y Nolasco Hernández, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar, 55*(1), 293-310.

De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados: el sueño multicultural de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

Flores, V. (2017). Escrituras del roce. En A. Peláez y V. Flores (Coords.), *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (pp. 15-22). La Plata: EDULP.

Foucault, M. (2015). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, P., Sabuco, I. y Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17*(1), 269-287.

García Luque, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Pirámide.

García Luque, A., y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Córdoba: Universidad de Córdoba/AUPDCS.

García Pérez, R., Rebollo, M., Vega, L., Barragán Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación, 23*(3), 385-397.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, BOE, n.º 313, 29/12/2004.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE, n.º 71, 23-03-2007.

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, BOJA, n.º 247, 18-12-2007.

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, BOJA, n.º 139, 18-07-2014.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, BOE n.º 312, 29-12-2007.

Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos, 21*, 53-66.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 40*, 67-81.

Pagès, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. En R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Medeiro (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-732). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Pichardo Galán, J. I. y Moreno Cabrera, O. (2015). Diversidad sexual y convivencia: perspectivas del profesorado. En J. I. Pichardo Galán y M. Stéfano Barbero (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa* (pp. 21-45). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Planella, J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1, 15(1)*, 265-283.

Platero, R. L. (2015). Pedagogías transformadoras. El asterisco como forma de resistencia. En J. Planella y A. Pié (Coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías trans* (pp. 63-82). Barcelona: UOC.

Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 14*(1), 354-370.

Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s, 29*, 329-345.

Rifà, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía, 15*(37), 69-83.

Rodríguez Menéndez, M. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de las identidades de género. *REIFOP, 10*(1), 1-9. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224595989.pdf.

Silva, T. T. da (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M. y Vila, E. (2015). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140). Barcelona: Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Wittig, M. (2010). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

LA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL: PERSISTENCIAS DE LA MENTALIDAD MODERNA Y RETOS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Antonio Tudela Sancho

atudela@ugr.es

Carolina Alegre Benítez

calegre@ugr.es

Universidad de Granada, España

1. Introducción

A fin de subvertir el clima acrítico creciente en las actuales sociedades avanzadas, instaladas en las preocupaciones de lo inmediato (Bauman, 2013) y en los relatos de la llamada posverdad, se hace necesario y urgente realizar desde la academia un análisis que desvele el origen y la transmisión de determinadas mentalidades, si creemos en las posibilidades de transformación y mejora que hasta hace poco caracterizaban a nuestro ámbito (Pagès, 2000). En este sentido, centramos nuestra propuesta en una idea básica y, por ello, oculta o impensada en los actuales planes de trabajo con el profesorado en formación de los últimos años del Grado en Educación Infantil: ¿qué percepción tienen nuestras y nuestros estudiantes acerca del sujeto/objeto axial de sus estudios, llegado el final de su enseñanza universitaria? ¿Qué palabras, conceptos, ideas o incluso imágenes emplean para referirse a los cuerpos infantiles? En pocas y sencillas palabras, ¿qué representa para ellos un niño, una niña?, antes incluso de centrarlos en la imagen escolar propiamente dicha (Gimeno, 2003).

Partimos de una encuesta realizada en los últimos cuatro cursos académicos entre las y los estudiantes de la asignatura "Conocimiento del entorno social y cultural y su didáctica", materia propia del área de didáctica de las ciencias sociales y obligatoria en tercer año del Grado de Educación Infantil, en la Universidad de Granada. Los resultados de dicha encuesta revelan (por medio de la presencia reiterada de cuatro grandes conceptos o ideas-clave: inocencia, futuro, vacío formativo y modelo adulto) la persistencia entre los futuros profesionales de la enseñanza infantil de cierta narrativa moderna, iluminista o ilustrada, si se quiere, arraigada en la pedagogía de Rousseau o Locke, a su vez ligada a instituciones tanto políticas como económicas y del conocimiento que podrían imaginarse ya superadas.

Si realizar la genealogía histórica de una cuestión supone dar un paso importante para conocer los problemas que encierra, creemos que el área de didáctica de las ciencias sociales puede constituir un excelente observatorio para estudiar y tratar de comprender la persistencia del modelo moderno de infancia en nuestra sociedad y, por consiguiente, o primordialmente, en nuestro alumnado universitario. El reto consistirá en analizar las representaciones (Alzate, 2003) objeto de nuestro estudio para intentar propiciar cierta toma de conciencia que, junto a determinadas herramientas de trabajo, sean capaces de promover cambios en los procesos de aprendizaje y prácticas (Pagès, 2011) propios del Grado de Infantil.

Desde un enfoque de la didáctica de las ciencias sociales orientado a los cuestionamientos de los supuestos del sentido común instalados en la sociedad, el presente trabajo apuesta por una formación del profesorado con vistas al desarrollo de una ciudadanía crítica y plural (Pagès, 2016). En este sentido, resulta necesario indagar cómo se construyen el pensamiento social y los discursos hegemónicos del futuro profesorado, dado que estos influyen y determinan la práctica docente. En la actualidad, numerosos autores apuestan por un cambio en el enfoque de enseñanza de las ciencias sociales: una enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico, para la educación de la ciudadanía democrática, para la ciudadanía global; una enseñanza de las ciencias sociales como

dispositivo problematizador del presente y que aporta a la solución de problemas sociales (Ortega y Pagès, 2017; Santisteban y González Monfort, 2019).

2. Representarse la niñez: algunos apuntes

La lectura de los clásicos de la pedagogía, desde Platón, al menos, hasta Freire y más allá, puede servir para muy diversos propósitos, al margen del propio recorrido por la historiografía de las teorías educativas, desde la confirmación o refutación de unas determinadas ideas hasta la posible referencia comparativa a la realidad o la mentalidad de distintas épocas. En tal sentido, Kieran Egan (1991, p. 31) se ha referido a una de las observaciones con las que Jean-Jacques Rousseau abría su prefacio al *Emilio*, "No se conoce la infancia" (1762/2008, p. 32), en términos de extrañeza ante lo que considera una exageración ya en tiempos del autor, no digamos en el momento actual, en que no se puede negar que algunas cosas sabemos, que contradicen la creencia rousseauniana de la natural ignorancia o vacuidad de los niños (Pinker, 2005).

Sin embargo, algo hay en la sentencia del pensador ilustrado, en un doble sentido. Por un lado, más que atender al "conocimiento" de la infancia, tema que dejaremos para los especialistas en (psico)pedagogía, nos podría interesar el reflejo especular de ese no conocerse la infancia, reflejo al que llamaremos "representación" de la infancia, que existe más o menos de manera colectiva en cada sociedad y cada momento histórico: ideas, imágenes, prejuicios, etc., que obran en cada cual a la hora de caracterizar, de conceptualizar al niño o a la niña. Podríamos preguntarnos hasta qué punto las ideas de Rousseau, comenzando por ese "no se conoce la infancia", pese a los avances tanto del conocimiento como de la sensibilidad educativas, han logrado permear las conciencias y pervivir a lo largo de los siglos. Incluso entre los profesionales de la enseñanza y, lo que más nos interesa, el estudiantado que se forma en nuestras facultades para adquirir competencias docentes en educación infantil.

3. Metodología

A lo largo de los últimos cuatro cursos académicos, se ha realizado una breve e informal encuesta entre dicho alumnado al iniciarse las clases de la asignatura "Conocimiento del entorno social y cultural y su didáctica", materia obligatoria en el tercer curso del Grado en Educación Infantil. De manera no encubierta, pero sí con cierto "deslizamiento" entre otras cuestiones, se le pide a cada estudiante que defina sin ambages y en particular, desde su propio criterio y teniendo en cuenta su recorrido formativo (recordemos que se trata de estudiantes en tercer o cuarto curso del Grado, no principiantes), lo que sea un niño o una niña.

La metodología empleada se enmarca en los métodos cualitativos de las ciencias sociales. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y adopta un enfoque descriptivo/interpretativo que pretende indagar acerca de las creencias de un grupo humano específico. El objetivo principal del

estudio consiste en conocer, describir y analizar las representaciones que tiene el profesorado en formación acerca de lo que es una niña/niño. Para indagar acerca de dichas representaciones, se solicitó a un grupo de 185 estudiantes, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 19 y los 35 años, que respondieran a la siguiente pregunta de forma abierta: ¿qué es para ti un niño/niña? Para el tratamiento de la información obtenida se empleó como instrumento la técnica de análisis de contenido, los datos fueron reducidos en función del tópico de la investigación, valorando tanto el contenido explícito como el implícito.

4. Resultados de la encuesta: ¿en qué pensamos cuando pensamos en un/a niño/a?

En líneas generales, se podrían agrupar las narrativas resultantes de este modesto ejercicio en torno a cuatro categorías básicas, que se repiten entrelazándose en mayor o menor medida. A seguido, ofrecemos, sin mayor pretensión que la de atender al modelo representativo operante en dicho ejercicio, cuatro tablas correspondientes a las mencionadas categorías o ideas nucleares recurrentes: por razones de espacio y, a pesar de que el número de respuestas obtenidas ronda las trescientas, limitamos a seis ejemplos narrativos cada concepto.

Tabla 1. Inocencia

- Es la inocencia, la humildad, el alma pura que muestra la parte buena de la humanidad. - Un ser espontáneo, alegre y natural. Una personita inocente, llena de vida y con ganas de saberlo todo. - La esencia de la inocencia. Un ser puro, inocente y libre. - Es inocencia, alegría, diversión. Un ser inocente y un gran observador. - Una persona de menor edad, lleno de inocencia y con ganas de descubrir el mundo. - No conoce el rencor ni la venganza. Es bueno por naturaleza.

Con independencia de que no sepamos lo que cada cual entiende por “inocencia”, lo cierto es que este gran concepto ilustrado tiene carta de naturaleza en el estudiantado que nos ocupa. Fácilmente se advertirá, sin embargo, la melancolía que subyace en las narraciones, como si la inocencia no fuera a perdurar en el mundo de los adultos. Difícil será que suscriban el conocido optimismo de Rousseau: “[...] un niño que no es mal nacido y que ha conservado hasta los veinte años su inocencia, es a esta edad el más generoso, el mejor, el más amante y el más amable de los hombres” (1762/2008, p. 252).

Tabla 2. Futuro

- Los niños son el futuro del país/mundo.
- Los niños son personas a las que es muy importante educar porque son el futuro del país.
- Un niño/a es el progreso del futuro.
- Es una persona que hay que formar para que en el futuro mueva el mundo. Un niño es el futuro.
- Son el futuro. Por ello creo que es muy gratificante trabajar con ellos para que aprendan y ellos solos decidan su futuro, después de acabar el camino de la escuela.
- Son el futuro: el pilar para mi vocación, ya que sin ellos no podríamos enseñar.

Herederas, nuevamente, del mito ilustrado del "progreso", de la evolución, del avance lineal, los relatos que ven el sentido de la niñez precisamente en su dejar de ser niñez (en cierto modo, ni declarado ni pensado, el niño sería justamente lo que, como tal niño, no tiene futuro) suelen aparejar un plus de cálculo, cierto deseo de rédito: mejorar la sociedad, construir comunidad, llegar a ser algo de provecho, dar sentido a la carrera vital, etc. "Un niño llega a ser más valioso cuando avanza en edad. Al precio de su persona se agrega el de los cuidados que ha costado [...]. Es sobre todo en su futuro que es necesario pensar, velando por su conservación" (Rousseau, 1762/2008, p. 48). Queda muy lejos –tal vez como posibilidad reflexiva-práctica a trabajar– la puesta en cuestión del futuro mismo, que por definición nunca llega... Verdad de niños, mala noticia también, no hace mucho apuntada por la pedagogía queer (Edelman, 2014).

Tabla 3. Vacío formativo

- Es una página en blanco que se escribe con toda la información que recoge de su alrededor, sus vivencias y relaciones.
- Una esponja, un ser con ganas de aprender, con unas capacidades de creatividad inmensas.
- Un diamante en bruto con la cualidad de una "esponja". La figura del niño es aquella etapa por la cual pasamos todos, que está abierta a cualquier tipo de aprendizaje y es moldeable.
- Son pequeños moldes sin esculpir que con ayuda de los adultos se van formando y creando como las personas que serán en un futuro, el modo en el que vivirán en la sociedad.
- Es una mente en blanco, una taza vacía, deseosa de educación y sobre todo mucho cariño y diversión.
- Un ser humano tan pequeño que es una esponja que lo absorbe todo, tanto lo bueno como lo malo.

No es una sorpresa, pero sí constituyen los relatos referentes a la vaciedad esencial de los niños y niñas (en definitiva, a cierto giro del rousseauniano "nada se conoce de la infancia") una rotunda constatación de las ideas de la pedagogía liberal de uno de los maestros de Rousseau, John Locke, a quien debemos la concepción del niño (de alta cuna, aunque luego se popularizara la metáfora) como una *tabula rasa* o masa de arcilla maleable, pliego en blanco, cera que se puede moldear y labrar al gusto de cada cual. Las narraciones de los y las estudiantes actuales multiplican la metáfora liberal: diamante en bruto, taza vacía, página en blanco, mente en blanco *(sic)*, pequeños moldes sin esculpir *(sic)*, figuras de plastilina y un largo etcétera, del que destaca una novedosa imagen: el niño o la niña como "esponja" que todo lo absorbe.

Tabla 4. Modelo adulto

- Es un ser que tiene mucha imaginación y tiene una gran capacidad para hacer cosas. Debemos ayudarles a sacar lo máximo de ellos y a conseguir todas sus capacidades. Hemos de ser un modelo. - Es el reflejo de lo que aprende de los adultos, pura inocencia que crece de los conceptos y visiones que ve a su alrededor. Y somos nosotros el ejemplo a seguir. - Debemos ayudarles a sacar lo máximo de ellos y ayudarlos a conseguir todas sus capacidades. Es muy importante que nosotros seamos un modelo para ellos, puesto que se van a fijar mucho en nuestros actos, y algunos de ellos los reproducirán. También vamos a aprender mucho de ellos. - Persona a la cual un maestro/a va a formar y será su responsabilidad crear una buena base de educación y conocimientos. Es una persona inocente que va a absorber todo lo que le digas y el maestro/a tanto como los padres van a servirle de modelo en su vida. - Son personas que absorben todo lo que ven y se les enseña, por tanto, sus modelos a seguir (padres, profesores) tienen que ser un buen ejemplo y ayudarlos a desarrollar de ellos lo mejor. - Personas que por sus pocas experiencias vividas no saben cómo actuar y necesitan tener a personas adultas que sean ejemplos adecuados para que en el futuro, cuando sean adultos, actúen según lo aprendido durante la infancia. Necesitan desarrollar todas sus capacidades.

Por fin, encontramos en esta última tabla el contrapunto del niño, las figuras adultas de los padres y los preceptores (familia y escuela, los consabidos entornos humanos primordiales y curriculares de la infancia) como ejemplos y modelos de vida, siguiendo prácticamente al pie de la letra el consejo de Rousseau a los maestros de basar las lecciones más en sus acciones que en sus discursos, ya que los niños tienden a olvidar con mayor facilidad estos que aquellas (Rousseau, 1762/2008, p. 109). Somos el modelo, el ejemplo a seguir, es nuestra obligación y responsabilidad, "no solo con teoría, sino con valores", dejando que desarrollen "todas sus capacidades", que "se realicen como personas", sin olvidar su "autonomía personal", etc. A cambio, ganaremos igualmente en la relación, aprendiendo también nosotros, padres y educadores, adultos, de ellos, de su alegría, de su imaginación, etc.

Podríamos extraer diversas conclusiones de este breve repaso narrativo a partir de los discursos que los docentes en formación elaboran al representarse los sujetos de la niñez. Nuestro propósito inicial consistía en mostrar cómo dicho estudiantado, a pesar de cursar los últimos años del Grado, opera a partir de ideas comunes o de tópicos populares que vienen rotando por caminos del sentido o del sentimiento colectivo desde hace al menos tres siglos, desde que lo compusieran pensando en los niños y (solo muy secundariamente, al modo de la Sofía compañera de Emilio) en las niñas de las clases dominantes los grandes pedagogos liberales de la edad moderna. Por descontado, esto tiene que ver con la imposición histórica lenta, pero eficaz de toda una batería de ideas, conceptos e instituciones culturales a las clases menos acomodadas (Varela, 1986).

A fin de cuentas, el conocimiento profesional suele estar orientado desde un conocimiento meta-disciplinar construido a partir de teorías, cosmovisiones y sistemas de ideas que forman parte del bagaje de cada individuo, "con implicaciones notables en la forma en la que los profesores desarrollan su acción docente" (Aranda, 2003, p. 59). Ahora bien, justamente por ello será necesario, y una práctica esencial en el trabajo reflexivo de cada estudiante sobre su propia labor discente, el llevar a cabo un esfuerzo crítico por desvelar los supuestos e "impensados" que se agazapan tras el parapeto de situaciones, rutinas, ideas y acciones que en la vida escolar se presentan como de "sentido común" o "neutrales", sin (supuestamente) carga ideológica alguna. De hecho, y aunque tal esfuerzo crítico abarca la totalidad de ámbitos del conocimiento científico –mucho se podría discutir acerca de la neutralidad empírica de las ciencias naturales, por ejemplo– no será posible una didáctica de las ciencias sociales y sus entornos si antes no se presta atención al propio contexto de ideas y preconceptos imperantes en nuestras aulas universitarias.

5. Conclusiones: necesidad de reflexión sobre los procesos del aprendizaje universitario

Las consecuencias que podemos inferir de todo lo anterior son claras y tienen su importancia. Bastan para identificar un problema e investir un campo de estudio que excede con mucho el propósito de estas líneas. En resumidas cuentas, tienen que ver con el desarrollo de procesos complejos ligados a las demandas del estudiantado universitario que se forma en el Grado de Educación Infantil, tanto como a la degradación de ciertos postulados de la pedagogía contemporánea, que prioriza las prácticas formativas sobre los contenidos informativos. Entiéndase bien: no estamos en desacuerdo con esto último, todo lo contrario, pero sí creemos en la necesidad urgente de establecer criterios para la reflexión y herramientas para la crítica y el examen de la propia práctica educativa. El futuro profesorado de educación infantil, estudiantes de las facultades universitarias de Educación en la actualidad, debiera poseer o perseguir la capacidad tanto como los instrumentos necesarios para identificar y apropiarse del sentido total de su proceso de aprendizaje.

Es cierta la denuncia de la vacuidad que conlleva el estudio, a menudo simplemente memorístico, de nombres propios consagrados de la historiografía pedagógica, de sucesivas teorías epistemológicas, de metodologías y de reglas legislativas, de corrientes educativas más o menos incardinadas en una cronología del pasado con relativamente escasa aplicación en las aulas in-

fantiles de la actualidad. Pero la formación de formadores no puede, por ello, reducirse al simple encadenamiento técnico de prácticas posibles a desarrollar en dichas aulas, por más lúdicas, divertidas o entretenidas que puedan resultar para el propio alumnado universitario o, supuestamente, para el alumnado infantil que en un futuro se constituya en sujetos depositarios de la transferencia universitaria.

Tres son los riesgos inmediatos de tal reducción:

1. Ante todo, lo que evidencian los relatos registrados en los cuadros precedentes: una representación de los niños y las niñas en el alumnado universitario de los últimos cursos anclada en dichos, convenciones y sentimientos populares, a su vez heredados de las ideas elaboradas por los pedagogos modernos (siglos XVII y XVIII) prácticamente al pie de la letra: mundo de la niñez "naturalmente" separado del universo adulto, conceptualización de los niños y niñas como buenos (inocentes) por naturaleza, como espacios en blanco que se van repletando con la educación de escritura (o la metáfora actualmente más seguida de la absorbente esponja). Aquel "nacemos estúpidos" tan recordado de Rousseau (1762/2008, p. 36), que, sin duda, tanto realza los poderes y responsabilidades de la educación.

2. En segundo lugar, las críticas que a menudo se ciernen sobre las instituciones universitarias ligadas al antiguo Magisterio, las actuales facultades de Educación, como lugares vacíos de contenido, abocados a prácticas que pueden resultar a veces fascinantes, pero carentes de sentido disciplinar y, a menudo, cómplices de una mentalidad universitaria en la que, en el mejor de los casos, predomina el elogio de la inmersión o la experiencia laboral (el "practicum") sobre cualquier contenido teórico o, en el peor, la simple y llana pretensión de obtener sin dificultad un título académico.

3. Por último, y por cuanto tiene que ver con la enseñanza del conocimiento del entorno social y cultural en educación infantil, podemos constatar en artículos de revistas especializadas y en manuales referentes a la materia una decidida apuesta por la sugerencia de actividades, en detrimento de la crítica y de la voluntad teórica. De nuevo apuntaremos que dicha apuesta no nos parece un error, pero tiende a la simple multiplicación de una enorme masa de posibles actividades, por lo general diseñadas al modo de esquemas, tópicos o fórmulas fijadas para tramos diversos de edad, de manera estandarizada, como acciones estancas entre sí, sin cohesión, reflexión ni significación teórica alguna.

Relacionado con esto último, el problema radica en la excesiva influencia que aún tiene la psicología del desarrollo (psicología evolutiva) en la configuración curricular de las etapas educativas iniciales, planteamiento hegemónico que margina en dichas etapas la adquisición de conocimientos de tipo histórico, de conocimientos básicos de la cultura propia (Miralles y Molina, 2011, p. 91). En esta línea, Valerie Walkerdine ha hecho explícita la necesidad de buscar en nuestros tiempos postmodernos el modo de zafarse, de "prescindir del universalismo del desarrollo para

comprender los procesos específicos a través de los cuales los niños se configuran como sujetos en un tiempo y en un lugar determinados" (Walkerdine, 2000, p. 83).

Comprensión que demanda una seria reformulación crítica de los presupuestos teóricos impensados u ocultos en la mochila que lastra a nuestro alumnado universitario. Un desafío ineludible en el que la didáctica de las ciencias sociales constituye un espacio y una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico del profesorado en formación.

Referencias bibliográficas

Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.

Aranda Hernando, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Madrid: Egales.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata-MEC.

Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M. P. Rivero Gracia (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira.

Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela, 93*, 1-15.

Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania, 40*, 67-81.

Pagès Blanch, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 14*, 3-21.

Pagès Blanch, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. En R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Medeiro (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-732). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Pinker, S. (2005). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

Rousseau, J.-J. (2008). [1762]. *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf.

Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and identities. En J. A. Pineda, N. de Alba, y E. Navarro (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). Hershey PA: IGI Global.

Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación, 281*, 155-175.

Walkerdine, V. (2000). La infancia en el mundo postmoderno: La psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos. En T. T. da Silva (Coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales* (pp. 83-108). Sevilla: Publicaciones MCEP.

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO Y REFLEXIÓN SOBRE IDENTIDADES DE GÉNERO DIVERSAS A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

Alba de la Cruz

aredondo@ujaen.es

María del Consuelo Díez Bedmar

mcdiez@ujaen.es

Antonia García Luque

agalu@ujaen.es

Universidad de Jaén, España

1. Introducción

No es baladí ni casual que en todas las normativas educativas y leyes de igualdad vigentes se recojan medidas para prevenir tanto la violencia contra las mujeres como las distintas discriminaciones por motivos de orientación sexual, identidad de género, modelos de familia o formas de convivencia, ni que en el marco educativo haya una especial atención a la selección de materiales curriculares y libros de texto libres de prejuicios y estereotipos sexistas, ya que estos son portadores de modelos sociales, familiares y culturales y deben ser también un factor de cambio y contribuir a la aplicación de los principios y valores de igualdad entre géneros (UNESCO, 2015). Es necesario romper el sistema binario heteronormativo como único orden social de género transmitido y, por tanto, aceptado (Planella y Pié, 2012).

Sin embargo, la igualdad formal no tiene su reflejo en una igualdad real y efectiva y es prioritario generar el cambio en las mentalidades de quienes deberían estar implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje formal: profesorado y editores/as e ilustradores/as de materiales curriculares fundamentalmente (García, 2018).

La construcción de género no es binomial. Tras años de lucha, la situación de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales ha ido mejorando a nivel legal y social, con un mayor grado de visibilidad, aunque, en paralelo, se han alzado las voces de aquellas personas que no se sienten identificadas con esas identidades y orientaciones. Tal y como declaró Muntarbhorn (2016), la falta de reconocimiento de estatus para aquellos que simplemente desean ser lo que son es la regla en lugar de la excepción en la mayoría de los casos.

Para poder seleccionar libros de texto sin sesgos de género, hay que saber detectarlos y ser conscientes de las consecuencias reales que tienen para la consecución de una igualdad real. Ambas cuestiones no son intuitivas, requieren necesariamente de una formación explícita en materia de género, escasa e insuficiente en nuestro sistema formativo. Nuestro objetivo fundamental es generar un método de detección de ejemplos, susceptibles de ser utilizados para evidenciar los sesgos de identidades de género, cuya aplicación permita al futuro profesorado tomar conciencia de sus cegueras de género, primer paso necesario e imprescindible para querer formarse y así contribuir desde su práctica docente a la erradicación de estas estrategias discriminatorias.

2. Cuestiones de partida

Todas las personas tienen un sexo, género y orientación que configuran las propias identidades en un momento concreto de su vida. La identidad sexual, el sexo biológico que se otorga al nacer (hembra, varón, intersexual), puede o no coincidir con lo que sentimos que somos en función de la identidad de género, entendida como

> la profundamente sentida experiencia interna e individual del género de cada persona, que podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo el sentido personal del cuerpo (que, de tener la libertad para escogerlo, podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de

medios médicos, quirúrgicos o de otra índole) y otras expresiones de género, incluyendo el vestido, el modo de hablar y los amaneramientos (Principios de Yogyakarta, 2007).

Es decir, que es la percepción propia la que marca la identidad y, por tanto, no se pueden establecer categorizaciones fijas ni estables o universales, sino abiertas y flexibles, con un carácter múltiple. La *expresión de género* es la forma en la que las personas expresan externamente los géneros con los que se sienten identificados en base a lo que considera la norma social y, por supuesto, independientemente de la orientación sexual (Principios de Yogyakarta, 2007).

Precisamente, la orientación sexual se determina en función de hacia quiénes sentimos atracción, "la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un sexo diferente o de un mismo sexo o de más de un sexo, así como a la capacidad de tener relaciones íntimas y sexuales con estas personas" (Yogyakarta, 2007) y, en esta línea, "puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos" (OPS-OMS, 2000).

Además, habría que diferenciar (APA, 2017) entre orientación sexual "atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros" y conducta sexual, ya que "las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus conductas" dado que la orientación "existe a lo largo del continuo que va desde la heterosexualidad exclusiva hasta la homosexualidad exclusiva e incluye diversas formas de bisexualidad", limitándolo al trinomio gay, lesbiana y bisexual.

Sin embargo, las personas *queer*, pansexuales, asexuales, plurisexuales, intersexuales o con cualquier otra identidad y orientación diversa, se sienten presionadas por la sociedad para encajar en esas etiquetas preestablecidas que no les definen, repitiéndose así las discriminaciones del modelo heterocentrista y convirtiendo las opciones en imposiciones no definitorias.

El ámbito educativo es uno de los espacios más afectados por estas discriminaciones, puesto que en él se reproducen principalmente los patrones socioculturales heterosexuales y normalizados, estigmatizándose o excluyéndose a las personas con identidades y expresiones de género diversas y pudiendo llegar, incluso, a casos de acoso y violencia física (Enteza, 2014). De ahí que resulte fundamental abordar en educación los procesos de construcción de identidades y abandonar las identidades hegemónicas en pro de la diversidad sexual.

3. Formación inicial de profesorado, currículum y libros de texto

Como hemos recogido en anteriores trabajos (Díez, 2017, Díez 2018a y b; García y De la Cruz, 2017a y b; García, 2018), el profesorado ha de estar dotado de las competencias profesionales necesarias para hacer frente a los retos actuales de la sociedad, siendo la erradicación de las múltiples formas de discriminaciones por identidades sexuales y de géneros en las aulas, prioritarias, puesto que afectan a la construcción de la identidad de las personas y a su autoestima, a la construcción

determinante o no de sus funciones y roles sociales y la negación de las realidades diversas y plurales en la sociedad (Díez, 2018b).

La formación inicial del profesorado parte de un "currículum por competencias que supone repensar los conocimientos sociales" (Haro, 2016, p. 399) tal y como aparecen en el Decreto 126/2014 por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria, y su desarrollo andaluz[29] en el apartado de Ciencias Sociales ("aprender a vivir en sociedad conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva") ya que el alumnado "deberá reconocer las características de los diferentes grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias, quiénes son sus integrantes" (Bloque 3).

Sin embargo, no han tenido eco en la formación inicial del profesorado normativas como la Orden de 28 de abril de 2015 (que regula un protocolo sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz), la Ley 3/2007, de 15 de marzo conocida como "Ley de Identidad de Género" o la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares (Díez, 2018). Ninguna de las 327 personas encuestadas en 2017 en la asignatura Didáctica de la Historia y Ciudadanía con perspectiva de género del grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén conocía estas normativas.

La formación debe ir más allá del aprendizaje conceptual en materia de género o del metodológico dirigido a la puesta en práctica de estrategias para trabajar en el aula actividades sin sesgos sexistas. El profesorado ha de adquirir "gender-aware" o "gender-awareness" (Lahelma, 2001) una conciencia de género (García, 2018) para llegar a entender que sus comportamientos, creencias y prejuicios influyen de forma determinante en la construcción y aceptación de las múltiples y diversas identidades de géneros de su alumnado. La toma constante de decisiones por parte de quienes van a mediar en los procesos de construcción no solo de aprendizajes, sino también de significados sociales y culturales, debería ser un eje vertebrador en todas las asignaturas y materias; requiere formación para utilizar los aprendizajes y aplicarlos, siendo ciudadanía crítica y sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones (Díez, 2018).

4. La utilización de los libros de texto como recurso para trabajar identidades de género diversas en el desarrollo curricular

Aunque en las universidades se insiste en la utilización de recursos diversos en las aulas para abordar el desarrollo curricular, en el contexto andaluz, con el programa de gratuidad de los libros de texto dirigido al alumnado de enseñanza obligatoria[30] , estos siguen siendo el recurso más utilizado. La base de datos[31] de la Junta de Andalucía que recoge los libros que, dentro de este

29 Orden de 17 de marzo de 2015 que desarrolla el currículum de la Educación Primaria en Andalucía.

30 ORDEN de 27-4-2005, por la que se regula el programa de gratuidad de los libros de texto dirigido al alumnado que curse enseñanzas obligatorias en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOJA 13-5-2005)

31 https://www.juntadeandalucia.es/datosabiertos/portal/dataset/libros-de-texto-usados-en-centros-educativos.

programa se utilizan en Andalucía, nos devuelve 14479 registros para toda la provincia de Jaén, 1869 para la ciudad de Jaén (12,90%)..

Para ilustrar este trabajo y las dos propuestas que planteamos, hemos seleccionado las tres editoriales más utilizadas en Jaén, en tercer ciclo de la materia de Ciencias Sociales, en educación primaria (ANAYA, SM Y VICENS VIVES) que, según el programa, deben ser los mismos por un periodo mínimo de cuatro cursos:

Tabla 1. Editoriales seleccionadas para Ciencias Sociales en Jaén.

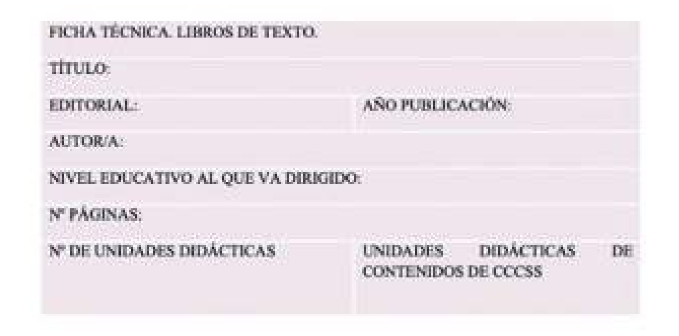
Editorial	Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo	
	Privados concertados	Públicos	Privados concertados	Públicos	Privados concertados	Públicos
By Me,Ediciones Bilingües	2		2		1	
Oxford University Press España, S.A Proyecto Think do learn	3	2	3	2	2	2
Guadiel -Edebé, S.L	1		1		1	
Grupo Anaya, S.A.	2	11	2	11	3	11
Ediciones SM. Andalucía. Proyecto Savia	3	1	3	2	3	2
Proyecto Superpixépolis Edelvives. (Editorial Luis Vives, S.A.)		2		1	1	1
Ediciones Vicens Vives Primaria		2		2		2

Fuente: Base de Datos de la Junta de Andalucía. Del autor.

Propuesta 1.- Analizar los libros de texto

Está encaminada a detectar en los libros de texto los modelos sociales de género, transmitidos y normalizados socialmente a través de la enseñanza de las ciencias sociales. Partimos de la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989) para analizar identidades de género con el alumnado de formación inicial del profesorado a partir de la intersección de las categorías de análisis género, edad, clase social, etnia, diversidad funcional y orientación sexual. Para ello hemos generado la siguiente ficha como instrumento de análisis del discurso icónico y escrito de los libros de Ciencias Sociales de educación primaria seleccionados.

Tabla 2. Ficha técnica de los libros de texto.



FICHA TÉCNICA. LIBROS DE TEXTO.	
TÍTULO:	
EDITORIAL:	AÑO PUBLICACIÓN:
AUTOR/A:	
NIVEL EDUCATIVO AL QUE VA DIRIGIDO:	
Nº PÁGINAS:	
Nº DE UNIDADES DIDÁCTICAS	UNIDADES DIDÁCTICAS DE CONTENIDOS DE CCCSS

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Tabla de análisis icónico para los libros de texto.

U.D. TÍTULO				
Nº IMÁGENES:	Nº personas femeninas:	Nº personas masculinas:	Nº personas sexualmente indeterminadas:	
			Nº personas no blancas:	
			Nº personas con diversidad funcional:	
	Nº personajes femeninos:	Nº personajes masculinos:		
MUJERES				
Estatus social (nº) Alto: Bajo: Indeterminado:		**Edad** Infancia: Madurez: Senectud: Indeterminado:	**Etnia (nº)** Blancas: Otras (nº y tipo):	**Diversidad funcional (Nº y tipo)**
HOMBRES				
Estatus social (nº) Alto: Bajo: Indeterminado:		**Edad** Infancia: Madurez: Senectud: Indeterminado:	**Etnia (nº)** Blancas: Otras (nº y tipo):	**Diversidad funcional (Nº y tipo)**

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Tabla de análisis lingüístico para los libros de texto.

Análisis lingüístico de textos	
Alusiones lingüísticas en masculino (hombre, hombres)	**Nº**
Alusiones lingüísticas en femenino (mujer, mujeres)	**Nº**
Alusiones lingüísticas neutras o del colectivo (grupo humano, seres, personas, población, hombres y mujeres...)	**Nº**
Alusiones lingüísticas a orientación sexual	**Heterosexualidad (nº)** **Otras sexualidades (nº y tipo)**
Alusiones lingüísticas a otras identidades de géneros que no sean masculina y femenina.	**Nº y tipo**

Fuente: Elaboración propia.

Tras aplicar la ficha a modo de muestra en los libros de texto de tercer ciclo de estas editoriales, tratar e interpretar los datos obtenidos, evidenciamos:

· La lógica binaria de nuestro sistema social heteropatriarcal normalizado hace que las imágenes de los libros de texto ratifiquen el modelo dicotómico construido (Tabla 3).

· La construcción del conocimiento científico como masculino con la ausencia de referentes culturales de identidades diversas y la consecuente segregación vertical en los estudios superiores (I[32] 1).

Ilustración 1. Imágenes sobre el tema "El Universo y la Tierra" (ANAYA, 2015, pp. 6 y 23)



lustración 2. Imagen que ilustra el texto "La salud en los vuelos espaciales" (SM, 2015, 24)



Cuando aparecen mujeres asociadas a la ciencia lo hacen vinculadas a temas de salud y cuidados (I 2) perpetuando los roles femeninos tradicionales. Algo similar ocurre al observar los iconos escogidos por estos libros para ilustrar sus actividades: cuando quieren representar labores de investigación escogen un niño, mientras que para lo relacionado con el arte la representación es femenina (I 3) y, a pesar de esa asociación mujeres-arte, no encontramos referentes de artistas femeninas en las unidades que muestran obras de arte).

32 Usamos I como diminutivo de Ilustración.

Ilustración 3. La niña ilustra una actividad de creación literaria y el niño una búsqueda de información (SM, 2015, pp. 87 y 95)



Con todo lo anterior, la pregunta que le haríamos al alumnado es evidente: ¿Quiénes aparecen asociados a la construcción del conocimiento científico?

2. Es notable la ausencia de referentes culturales femeninos en la historia escolar. Así, en la Edad Media se presenta una sociedad totalmente masculinizada, donde, además, se transmite la idea de que solo trabajaban los hombres, o que solo las actividades realizadas por hombres son económica y socialmente relevantes. Quedan al margen las actividades de mantenimiento (atribuidas al femenino) cuyos espacios y tiempos (cotidianidad) son invisibilizados (García, 2015) y, por ende, infravaloradas en una historia escolar de corte político y positivista. [33]

lustración 4. Imágenes sobre los estamentos en la Edad Media (SM, 2015, pp. 97 y 105) I



33 La única mención a las mujeres es en su labor como costureras, al hablar de la ropa de los campesinos. Se omite la labor de las religiosas en la copia e ilustración de libros antes de la invención de la imprenta, a pesar de que se dedica una página entera a los copistas de la Escuela de Traductores de Toledo.

lustración 5. Copistas del s. XIII (ANAYA, 2015, p. 96)



Por tanto: ¿vivían mujeres en los reinos cristianos?, ¿quiénes trabajaban en la Edad Media?, ¿qué trabajos eran considerados importantes y por qué?

3. La representación femenina en estos libros tiende a reforzar los estereotipos tradicionales (en lo escrito y en lo visual): el rol de cuidadora y educadora en el contexto familiar (I 7) o la necesidad de protección por su "debilidad natural" apoyada, además, en los mitos del amor romántico, que inoculan en los niños y niñas una visión patriarcal de la realidad (I 8), estereotipos que se utilizan independientemente del tema a tratar como vemos en la unidad sobre el clima (I 9) que fomenta la imagen de familia tradicional con masculino protector. En la misma línea encontramos la representación de la dualidad de binomios de opuestos jerárquicos como sexo-género/ mujer-hombre/ naturaleza-cultura (I 10).

Ilustración 6. Ellos caballeros, ellas princesas (SM, 2015, p. 124).



Ilustración 7. Relato introductorio de la U.D. "La Población" (ANAYA, 2015, p. 46).

Entre España y Francia

Ilustración 8. Relato introductorio de la U.D. "La Edad Moderna" (ANAYA, 2015, p. 106).

¡Quiero ser un caballero andante!

Ilustración 9. Imagen de la U.D. "El Clima" (SM, 2015, p. 30).



Ilustración 10. (ANAYA, 2015, p. 58)).



Las preguntas que realizamos al alumnado son: ¿qué personas se encargan del cuidado de otras personas?; ¿quién se encarga de las tareas domésticas?; ¿es "natural"?; ¿cómo se construye la idea de conciliación del ámbito personal y profesional?

4. Destacamos la forma en la que se construye la ciudadanía política. A nivel escrito siempre se emplea el masculino genérico, no apareciendo nunca "ciudadana". En la representación de los órganos de gobierno de la UE, a pesar de que aparece alguna mujer, la presencia masculina es muy superior (I 12) y, de hecho, el masculino se usa como símbolo del ciudadano (I 11), incluso para representar uno de los mayores derechos de la ciudadanía, el derecho al voto (I 13).

Ilustración 11. Imagen del "Ciudadano europeo" (SM, 2015, 76).



Ilustración 12. Organización de los países de la UE (SM, 2015, p. 70).



Ilustración 13. ¿Cómo se ejerce el derecho al voto? (VICENS VIVES, 2015, p. 65).



Propuesta 2.- Utilizar el libro de texto para desvelar prejuicios y estereotipos de identidades diversas

Pretende transformar los libros de texto con sesgos de género en recursos coeducativos, poniendo en práctica una estrategia de detección de ideas previas estereotipadas basada en el cuestionamiento crítico reflexivo. La estrategia didáctica consiste en realizar una selección de imágenes y discursos escritos del libro a partir de la cual se realizan una serie de preguntas al alumnado para desvelar sus prejuicios y estereotipos de género, de los cuales han de tomar conciencia.

Con los mismos libros de texto anteriores, planteamos:

• Analizar gestos posturales en imágenes para determinar actitudes diferenciadas entre niños y niñas, siendo ellos activos y ellas pasivas (I 10). ¿Qué mensaje nos están enviando estas imágenes?; ¿qué te sugieren los gestos y posturas de las imágenes?; ¿equidad numérica en hombres y mujeres es sinónimo de imágenes coeducativas?; ¿no hay identidades de género diversas o quizás es que

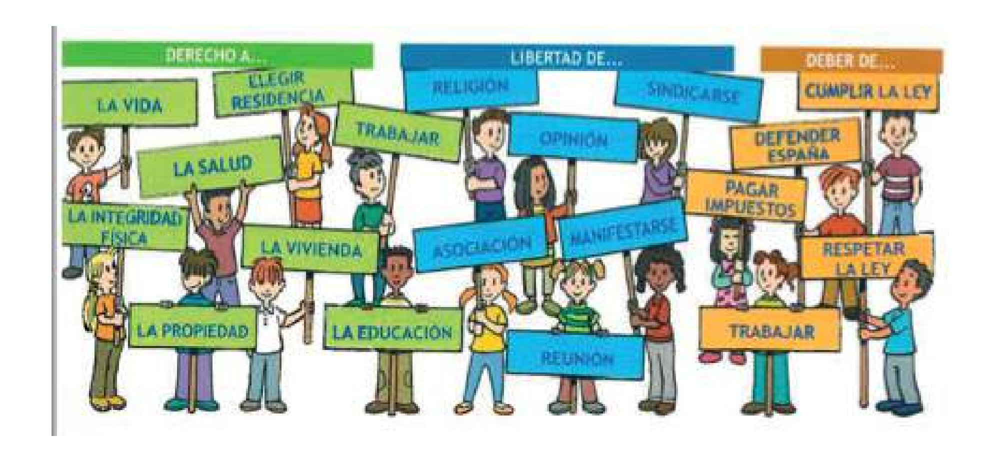
nuestros sesgos de género nos impiden visualizarlas?

• Plantearse ¿podrías concretar las identidades de sexo-género únicamente por la imagen? (I 5). Si no es así, ¿por qué crees que se asignan unas identidades concretas a cada personaje como si fuera una verdad objetiva?; ¿existían en el pasado las mismas identidades de género que actualmente?; ¿las identidades son iguales en todos los espacios geográficos?; ¿cuál es el peligro de no reconocer nuestros propios prejuicios?

• Si tuvieras que asignarle sexo al personaje de la I 9 ¿cuál sería y por qué?; ¿por qué tiendes a sexualizar al personaje de la ilustración?; ¿qué implica esta acción de asignar sexo a alguien a través de su imagen y apariencia?; ¿puedes indicar las identidades de sexo-género de los personajes ilustrados? (I 12) en caso de que sea a partir de modelo hombre-mujer ¿a qué crees que se debe?; ¿qué te indica eso de tu propia formación y de los sesgos que inconscientemente puedes transmitir?

Las imágenes que ilustran los temas relacionados con ciudadanía (12, 14 y 15) nos sirven para trabajar las identidades diversas y las expresiones de género, pidiéndoles que analicen el sexo-género que creen que tienen las figuras y por qué, analizando la estética y los colores para la identificación del género y tratando de detectar los estereotipos y prejuicios para poder deconstruirlos y orientarlos hacia posiciones inclusivas.

Ilustración 14. ¿Niños y niñas? (VICENS VIVES, 2015, p. 55 y ANAYA, 2015, p. 79).



La mecánica de trabajo sería preguntarles cuántos niños y niñas hay en cada una de las imágenes y cómo han identificado el sexo de cada persona, de manera que pudiéramos trabajar las expresiones de géneros diversas y su aprendizaje de forma binaria.

Ilustración 15. ¿Hombres y mujeres? (SM, 2015, p. 64). 5.



5. Conclusiones

Hemos podido ver en estas líneas cómo a partir de libros de texto de frecuente uso en la actualidad, se puede: a) cuestionar el modelo binario y estereotipado de las relaciones de género de nuestra sociedad pasada y presente; b) trabajar las expresiones de género y la omisión de las diversidades; c) analizar la ausencia de referentes culturales femeninos y de otras identidades; d) discernir sobre cómo es posible construir ciudadanía sin la mitad de la población (mujeres); e) infravalorar por invisibilización las actividades de mantenimiento y por extensión a quienes las realizaban (mujeres); f) invisibilizar, ignorar y ni plantear la existencia de identidades diversas.

Queda mucho por hacer para una educación inclusiva en términos de identidades de género, dada la ausencia de formación del profesorado y su consecuente ceguera de género, su propia incapacidad de reconocer y detectar los sesgos sexistas y patriarcales en narrativas escritas, visuales u orales tanto en los recursos como en sus prácticas. No detectarlos en los diferentes soportes educativos de socialización conlleva no poder ejecutar prácticas docentes para paliar esta situación. Es necesario que el profesorado desarrolle conciencia crítica respecto a sus estereotipos y prejuicios ante las identidades diversas y que adquiera un compromiso de cambio y mejora. Para ello es necesaria una formación no solo para aprender, sino para aprehender la igualdad de géneros, lo que les capacitaría para la selección de recursos inclusivos, proporcionándoles las estrategias necesarias para desmontar el discurso patriarcal de aquellos que mantienen sesgos sexistas. Esta formación ha de llevarla a cabo gente, a su vez, formada, comprometida y cualificada. No puede responder al voluntarismo de personal de ideología feminista que, con la mejor de sus intenciones,

pretende incorporar en sus asignaturas la perspectiva de género sin tener necesariamente los anclajes teóricos y prácticos precisos para ello.

Con todo, hemos abierto un debate necesario de abordar en el marco de las Didácticas de las Ciencias Sociales en relación con la formación del profesorado ¿qué se está haciendo en materia de género y para qué? Solo dando respuesta a estas preguntas podremos entender el discurrir de la futura ciudadanía en estos términos.

Referencias bibliográficas

ANAYA: Benítez, J. K., Cano, J. A., Fernández, E. y Marchena, C. (2015). *Ciencias Sociales 5*. Anaya.

APA (American Psychological Association) (2017). *Orientación sexual e identidad de género*. Recuperado en diciembre de 2018, de http://www.apa.org/centrodeapoyo/sexual.aspx.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago, *Legal Forum*, 139-167.

Díez Bedmar, M. C. (2017). Formar ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. *Seminarios CIVES*, IV, 51-70.

Díez Bedmar, M. C. (2018a). La idea de currículum en la Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* 3, 52-70.

Díez Bedmar, M. C. (2018b). Del concepto construido de familia a la construcción colaborativa: análisis y recursos desde una educación emocional, feminista y sociocrítica. En S. Quintana (Ed.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 151-172). TREA.

Enteza, A. (2014). Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe, CLADE. Recuperado en diciembre de 2018, de https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/diversidad-sexual-e-identidad-de-genero-en-la-educacion-aportes-para-el-debate-en.

García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.

García Luque, A. (2018). Géneros y familia en la enseñanza de la historia escolar. En S. Medina (Coord.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 108-131). TREA.

García Luque, A. y de la Cruz Redondo, A. (2017a). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez, R. García Moris y C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Córdoba: AUPDCS y Universidad de Córdoba.

García Luque, A. y de la Cruz Redondo, A. (2017b). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES, Universidad, Escuela y Sociedad,* 2, 30-50.

Haro, M. R., Call, M. T., Yuste, M. y Oller, M. (2016). ¿Qué pasa con la inmigración? Una propuesta didáctica para la comprensión de la pluriidentidad. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 398-405). Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an impossible mission? *Education Inquiry*, 2:2, 263-276.

Muntarbhorn, V. (2016). Statement by Vitit Muntarbhorn, Independent Expert on sexual orientation and gender identity, at the European Governmental LGBTI Focal Point Network Roundtable, Unite Nations Human Rights Office of the High Commisioner. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=20912&LangID=E.

OPS-OMS (2000). Promoción de la salud sexual. Recuperado en diciembre de 2018, de http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/promocion_salud_sexual.pdf.

Principios de Yogyakarta (2007). Recuperado en diciembre de 2018, de http://yogyakartaprinciples.org/.

Planella, J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI,* 15(1), 265-283.

SM: Parra, E., Martín, S., Hidalgo, A. J., Navarro, A. y López, S. (2015). Ciencias Sociales 5.º. Sm.

UNESCO (2015): Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM). Recuperado de *http://es.unesco.org/gem-report/.*

Vicens Vives: García, M. y Gatell, C. (2015). Sociales 5. Vicens Vives.

PRESENCIAS Y AUSENCIAS: MULTICULTURALIDAD O INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO DE CHILE Y ARGENTINA DESDE LA LITERACIDAD CRÍTICA

Jesús Marolla Gajardo

Jesus.marolla@uantof.cl

Universidad de Antofagasta, Chile

1. Introducción

En las siguientes páginas se analiza el currículo en los países de Chile y Argentina en torno al trabajo de la interculturalidad. Las reflexiones serán realizadas desde la literacidad crítica, analizando los textos, las imágenes y las propuestas de enseñanza y de aprendizaje. Se plantean las presencias y las ausencias en torno a las etnias, los migrantes, los afrodescendientes y su participación en la sociedad.

2. ¿Proyectos multiculturales o interculturales?

Walsh (2012) dice que la multiculturalidad, en efecto, es parte de un proyecto político que se basa en el reconocimiento, la inclusión y la incorporación de la diversidad cultural, no con fines de transformación, sino para mantener el statu quo. Para el caso actual, el statu quo viene a ser la ideología neoliberal. Dentro de distintos países se están llevando a cabo procesos de reconocimiento étnico. La diversidad, en este sentido, es asumida como parte de las lógicas de la cultura dominante. Quijano (2014) y Castillo y Rojas (2007) destacan el énfasis entregado al multiculturalismo como expresión de una política de representación del capitalismo global.

Walsh (2012) afirma que existen tres perspectivas desde las cuales se pueden comprender los procesos y fenómenos de la multiculturalidad y la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. La perspectiva relacional hace referencia al contacto entre las culturas. Tal contacto podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad, de ahí que se asuma que la interculturalidad sea un proceso que ha existido históricamente en la sociedad (Walsh, 2012, p. 101).

La perspectiva funcional se basa en los planteamientos de Tubino (2005). Hace referencia al reconocimiento por parte de los Estados de la diversidad. Se propone el diálogo, la convivencia, la tolerancia y la inclusión, formulando una interculturalidad “funcional” al sistema. No existe cuestionamiento a las lógicas del modelo económico ni político existentes (Walsh, 2012, p. 101). En efecto, tal perspectiva se enmarca en los procesos actuales del capitalismo global, donde, a pesar de que se reconocen las diferencias, estas se vacían de su significado y se vuelven funcionales al orden capitalista y colonial. Castillo y Rojas (2007) dicen que, en este contexto, las políticas estatales promueven las reivindicaciones de las etnias y los grupos afrodescendientes, siempre que sean dentro de la matriz dominante, asistiendo a “novedosas formas de legitimación de una versión hegemónica de multiculturalismo” (Castillo y Rojas, 2007, p. 18).

Desde otra vertiente, la perspectiva crítica de la interculturalidad se posiciona desde el problema estructural colonial-racial. Se reconoce que se han construido jerarquías racializadas. Walsh (2012) dice que la interculturalidad debería ser una herramienta que aportara al proceso de subversión y transformación de las estructuras coloniales, de ahí que se base en las lógicas poscoloniales para comprender la problemática. Se aspira, por tanto, a cambiar las estructuras, las condiciones de inferiorización, la racialización y los dispositivos de poder bajo los cuales se han reproducido las estructuras de segregación.

3. Currículum

Los estudios sobre currículo y manuales escolares concluyen que, en general, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se ha basado en estructuras que reproducen las categorías raciales, en conjunto a los estereotipos y los prejuicios en torno a las etnias, los aborígenes y los afrodescendientes (Mena, 2009).

Miralles y Gómez (2017) han investigado los materiales curriculares. Al respecto dicen que estos son un "artefacto cultural" (Miralles y Gómez, 2017, p. 11), fundamental para comprender las estructuras de poder que guardan. Desde los materiales se difunde una idea clara sobre la identidad, la cultura, la política, entre otros aspectos socioculturales que el poder pretende construir en la sociedad. En tales marcos, la diversidad está ausente. Quijano (2014) afirma que los procesos de invisibilización se deben a las estructuras "coloniales del poder". Tales estructuras funcionan en la larga duración histórica, desde donde se producen y reproducen los roles y espacios que han ocupado las etnias aborígenes y los afrodescendientes, considerando como marco el sistema global capitalista, el mercado y las herencias y jerarquías coloniales.

4. Marco metodológico: literacidad crítica como camino

Por literacidad crítica, Ortega y Pagès (2017) entienden la "gestión de la ideología de los discursos históricos, al leer y escribir" o "los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizados, histórico, individual y social del código escrito, visual, sonoro o audiovisual" (Cassany, 2006, p. 89 y Ortega y Pagès, 2017, p. 102). De manera similar, Santisteban (2015) dice que la LC[34] es una herramienta que permite analizar los currículos con una mirada crítica, lo que colabora en favorecer los procesos reflexivos en el aula. Así, Santisteban (2015) afirma que desde la LC se debe promover en los estudiantes las habilidades con que puedan leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión de la ideología) (Santisteban, 2015, p. 384).

McLaughlin & DeVoogd (2004) afirman que el currículo es fundamental para la planificación y ejecución de las clases de los docentes. Por lo anterior, me posiciono en lo que afirman McLaughlin & DeVoogd, (2004), entendiendo que con la LC me centraré en el análisis de los materiales respondiendo las preguntas de: a) céntrese en los problemas y su complejidad; b) reflexione sobre los usos del poder y promueva la reflexión y la transformación; c) examine diferentes perspectivas, contextos y puntos de vistas. Los materiales que serán analizados se componen del currículum de Chile y del currículo de Argentina. En específico:

34 Literacidad Crítica.

Tabla 1: Materiales analizados.

Programa de estudio 2.º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación de Chile.
Programa de estudio 5.º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación de Chile.
Bases Curriculares 1.º a 6.º Básico, Ministerio de Educación de Chile.
Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial, Formación Ética y Ciudadana. Segundo año. Ministerio de Educación de Argentina.
Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Secundaria, Ciclo Básico, Ciencias Sociales. Ministerio de Educación de Argentina.

5. El currículo de Chile

Los contenidos, en general para todos los programas, priorizan temas tradicionales con altos contenidos políticos, económicos y militares. Los protagonistas son hombres blancos, occidentales y exitosos. No hay espacio para los migrantes, las etnias ni los afrodescendientes. El Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales plantea en sus bases el reconocimiento de la diversidad, tanto para la educación primaria como secundaria. Las bases proponen que, tanto el profesorado como la formación, se enfoquen hacia la diversidad. No obstante, los contenidos, en su mayoría, proponen el conocimiento de los hitos, las tradiciones, las costumbres locales y regionales de la sociedad chilena. En uno de los apartados de las bases, llamado "respeto y valoración de la diversidad humana" (MINEDUC, 2018, p. 18), el objetivo primordial busca que los estudiantes sean capaces de valorar la riqueza de la diversidad, en especial del origen étnico.

La propuesta del programa de estudio de Segundo Medio de Educación Secundaria se enfoca, entre otros contenidos, en el análisis de los derechos humanos y las demandas de las personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros, promoviendo el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas" (MINEDUC, 2013a, p. 196). No obstante, no se fomenta la problematización a la luz de las estructuras sociales legadas desde lógicas coloniales. En efecto, aunque se plantea una línea de formación ciudadana, la organización curricular está compuesta de contenidos con foco en la valoración de las instituciones, los poderes del Estado, la Constitución, entre otros.

En efecto, el OA5[35] del curso de Primero Básico de Primaria plantea contenidos de valoración hacia la bandera, el escudo, el himno nacional, las fiestas nacionales, entre otros, enfocados en aspectos que destacan a los "grandes hombres de la historia". El programa pretende transmitir una identidad homogénea sobre el "ser chileno", excluyendo la diversidad, así como las distintas culturas. En Segundo Básico de Primaria, se propone trabajar en el OA1 sobre la descripción del modo de vida de los pueblos originarios chilenos, "[...] incluyendo ubicación geográfica, medio

35 Objetivo de Aprendizaje.

natural en que habitaban [...]" (MINEDUC, 2013a, p. 47), de manera similar que en el OA21 se plantea la comparación entre los modos de vida actuales y las expresiones culturales de los pueblos indígenas. Lo anterior denota que, a pesar de incluir el estudio de las etnias aborígenes, no se promueve el pensamiento crítico ni la problematización. Se podría afirmar que se plantea un tratamiento desde una perspectiva funcional (Walsh, 2012).

En el OA3 del Programa de Estudio de Segundo Básico de Secundaria, se incluye el trabajo de distinguir los distintos aportes de los pueblos originarios, así como el OA4 agrega que se debe trabajar sobre la influencia de los inmigrantes en la sociedad. Aunque se propone trabajar en ambos objetivos desde el reconocimiento de Chile como una sociedad mestiza, se da énfasis a aspectos como la "identidad chilena", con apariencia exenta de conflictos y que destaca por la homogeneidad cultural. Por ejemplo, en los cursos de Cuarto Básico y Séptimo Básico se da énfasis al estudio de las civilizaciones mayas, incas y aztecas. No obstante, solo se priorizan aspectos como su ubicación geográfica, las actividades económicas, costumbres, entre otros aspectos que no problematizan las jerarquías raciales.

En Quinto Básico de Primaria, el OA6 plantea explicar los aspectos de la colonia y la sociedad mestiza chilena, principalmente. Tal contenido se complementa con el OA7 que proyecta explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el periodo colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos (MINEDUC, 2013b, p. 48). En efecto, en tal objetivo, aunque se define como esencial el estudio del conflicto mapuche-español, tal conflicto es comprendido desde la visión occidental de la historia.

Cabe destacar que en Octavo Básico de Primaria se proyecta "analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la colonia en Chile." (MINEDUC, 2013b, p. 72). En efecto, en tal objetivo, aunque se pretende esgrimir una enseñanza del conflicto mapuche-español, tal conflicto es tratado desde la perspectiva occidental y oficial de la historia.

En general, los contenidos y objetivos de los cursos están organizados según las definiciones de la historiografía oficial: historia antigua, medieval, moderna. Se da énfasis a temas políticos, bélicos y económicos, con una alta presencia de hombres poderosos, blancos, occidentales y europeos. Aunque se plantean perspectivas de reconocimiento hacia la diversidad, la multiculturalidad y algunos conflictos étnicos, todo es tratado desde una perspectiva funcional al sistema dominante.

6. El currículo de Argentina

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios[36], en el ciclo de Educación Primaria de Ciencias Sociales (NAP, 2018a), para los tres primeros años presentan situaciones que se podrían enfocar en

36 También llamados NAP.



la construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural. Los aprendizajes se centran en el medioambiente, el territorio, el trabajo, la economía, entre otros. Para segundo año, se puede encontrar un apartado que hace referencia a la comprensión de que en el mundo actual conviven diferentes grupos culturales. El resto de la programación no presenta otras propuestas que hagan referencia a la interculturalidad. Los contenidos, en efecto, se enfocan hacia aspectos políticos, el mercado, el espacio geográfico, entre otros temas tradicionales de la enseñanza de la historia.

Por otro lado, en el programa de Formación Ética y Ciudadana de Primer Ciclo de Educación Primaria, se incluyen objetivos factibles de ser trabajados desde la interculturalidad. Por ejemplo, "el reconocimiento de diversas formas de prejuicios, de maltrato y/o discriminación, en situaciones cotidianas de desconocimiento, negación y/o abuso sobre personas o grupos" (NAP, 2018b, p. 59). Tanto los contenidos como los programas fomentan la reflexión en las aulas sobre la participación democrática, la solidaridad, la igualdad, la justicia, el respeto hacia la diversidad y el diálogo como medio para la solución de conflictos. En efecto, en los NAP del segundo ciclo de Formación Ética y Ciudadana, se incluye un objetivo y contenido específico sobre la "Educación Intercultural" (NAP, 2018b, pp. 80-81), en el marco de objetivos que fomentan el reconocimiento y valoración de las identidades como construcción sociohistórica.

En el ciclo básico de educación secundaria, los NAP de Formación Ética y Ciudadana ofrecen distintos objetivos y contenidos relacionados con el trabajo intercultural. En efecto, se pueden mencionar "la valoración reflexiva de los aspectos comunes y diversos de las identidades comunitarias como aporte a una identidad nacional y regional (latinoamericana) abierta, plural y dinámica, como construcción sociohistórica resultante de procesos de luchas fácticas y simbólicas"; "la identificación y análisis ético de las desigualdades sociales, económicas y de género, en situaciones de diversidad social y cultural" (NAP, 2018d, pp. 15-16). Todos ellos entregan los espacios y las posibilidades para reflexionar sobre las estructuras de desigualdad y los cuestionamientos sobre las reproducciones de las identidades y las hegemonías.

En los NAP del ciclo básico de Educación Secundaria de Ciencias Sociales, se trabajan algunos objetivos que podrían relacionarse con la interculturalidad, como la construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural "[...] de los valores democráticos y de los derechos humanos" (NAP, 2018c, p. 12). Sin embargo, el resto de los contenidos tratan temas tradicionales como los viajes europeos, la conquista española, la monarquía, las revoluciones, entre otros. Cabe destacar que el tratamiento que se da a la interculturalidad es comprendido desde el statu quo político y social argentino. Se mantienen las estructuras jerárquicas definidas por la colonialidad, así como la invisibilidad de las etnias y la diversidad desde lógicas funcionales al sistema (Walsh, 2012).

Los objetivos y los contenidos siguen las estructuras de la historia tradicional argentina. No se entregan los espacios para la reflexión ni el pensamiento crítico. La diversidad cultural, las etnias y la inclusión de los afrodescendientes es realizada desde lo que define Walsh (2012) como perspectivas funcionales y relacionales. El programa, al contrario, se enfoca en temas políticos,

económicos, el trabajo, la administración, entre otros. Las jerarquías y las ausencias se continúan reproduciendo bajo las estructuras legadas desde la colonialidad en la sociedad argentina.

7. Conclusiones

Es posible afirmar que los programas de Historia y Ciencias Sociales de Chile, aunque incluyen contenidos sobre la cultura, las expresiones, la diversidad e incluso sobre las demandas sociopolíticas de los aborígenes americanos, las etnias, los migrantes y los grupos afrodescendientes, tales contenidos son presentados desde las estructuras y lógicas del Estado y del Gobierno. Tales jerarquías se han transmitido y reproducido históricamente desde la colonia. Como afirma Walsh (2012), los programas en sus objetivos y contenidos no cuestionan ni proponen la reflexión de las lógicas hegemónicas que han reproducido tradicionalmente tales jerarquías. Los programas fomentan la reproducción social de las identidades. Aunque existe la diversidad, no influye en la identidad del país, de ahí que los programas estén construidos desde perspectivas funcionales al sistema (Walsh, 2012).

Para llevar a cabo transformaciones, es necesario enfocar los programas y sus contenidos desde espacios que fomenten el pensamiento crítico y la participación ciudadana. Como dice Rüsen (2005), la historia debe ser un conocimiento útil para las personas. El autor dice que la historia debe fomentar, desde la educación, la formación de una ciudadanía empoderada que genere cambios en la sociedad. Desde la formación del profesorado se deben proponer las transformaciones al currículo y las prácticas tradicionales que se han encargado de reproducir los prejuicios y los estereotipos en torno a las etnias, los migrantes y las comunidades afrodescendientes.

La formación, desde Walsh (2012) debe generar transformaciones en las bases de las desigualdades educativas construidas por razones de raza. Si se reflexiona sobre las demandas de los pueblos originarios, se debe posicionar la perspectiva decolonial como la base de análisis en torno a las ausencias y las desigualdades históricas.

En la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se deben problematizar los programas y contenidos a fin de que los y las estudiantes se empoderen ante las desigualdades. Castillo y Rojas (2007) dicen que el estudio de la interculturalidad implica posicionar proyectos políticos que cuestionen las estructuras de poder bajo las que se han reproducido las representaciones de la desigualdad. Es necesario que se forme al profesorado en competencias sociales, culturales y críticas que permitan posicionar los saberes indígenas y afrodescendientes en igual importancia a los conocimientos oficiales (Walsh, 2012).

Referencias bibliográficas

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Castillo, E. y Rojas, A. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía,* XIX (48), 11-24.

McLaughlin, M. y DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehensions: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 48, 52-56.

Mena, M. I. (2009). La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano. *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, noviembre de 2008. Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC (2013a). *Programa de estudio 2.º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.* Santiago: Gobierno de Chile.

MINEDUC (2013b). *Programa de estudio 5.º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.* Santiago: Gobierno de Chile.

MINEDUC, (2018). *Bases Curriculares 1.º a 6.º Básico.* Santiago: Gobierno de Chile.

Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28.

NAP (2018a). *Nivel Inicial.* Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.

NAP (2018b). *Nivel Inicial, Formación Ética y Ciudadana*. Segundo año. Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.

NAP (2018c). *Educación Secundaria, Ciclo Básico, Ciencias Sociales.* Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.

NAP (2018d). *Educación Secundaria, Ciclo Básico, Formación Ética y Ciudadana.* Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.

Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-cultural a la colonialidad/ descolonialidad del poder.* Buenos Aires: Clacso.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation.* New York: Berghahn.

Tubino, F. (2005). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (Ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Lima: RDCSP.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas, *Visão Global,* Joaçaba, 15(1-2), 61-74.

APORTES DE LA FILOSOFÍA A LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ESTUDIO DE CASO EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Soledad Gaona

s.gaona.1980@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

1. Consideraciones preliminares

> La tarea de la filosofía y del conocimiento en general no es resolver sino preguntar, y hacerlo bien.
>
> (Freire y Faúndez, 2013)

Muy por el contrario a la opinión dominante, formular una pregunta es ciertamente más difícil que esbozar una respuesta. El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la duda que queda abierta. El sentido de cualquier pregunta solo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere de esta apertura y cuando falta, no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el real sentido de una inquietud.

El hecho de motivar a los y las estudiantes a cuestionarse de un modo sistemático acerca de los diferentes fenómenos y hechos que les rodean, fomenta un aprendizaje significativo que les permite recurrir a sus experiencias previas para así interpelarlas desde otro lugar que propone la posibilidad de desnaturalizar juicios, prejuicios y prodecimientos, cuestionándolos de forma no arbitraria. Además, favorecer el cuestionamiento en el aula a partir de la conversación y discusión, posibilita la interpelación de los conceptos previos, que a su vez implica un intercambio permanente de preguntas como fuente del conocimiento y como actividad fundamental, en la que el conocimiento no sea visto como "verdadero" y las respuestas como "correctas". En el marco de estas consideraciones generales el propósito de este artículo es realizar un análisis en torno a la experiencia desplegada en la asignatura Metodología de la Investigación con fines educativos en la formación del profesorado de Música de la Ciudad de Neuquén. Para este propósito recupero los diseños de un proyecto de investigación que los y las estudiantes realizan como requisito para la aprobación del cursado de la asignatura.

Me focalizaré en la descripción de las dificultades como problema epistemológico que se le presenta al estudiantado a la hora de formular una pregunta disparadora y en el desafío que implica, en el proceso de investigación, no perder esa fuerza inicial que la inquietud tiene para el estudiantado y que se vincula a las experiencias, vivencias y expectativas manifiestas en sus preocupaciones. Intentaré, en el desarrollo de este artículo, esbozar algunas notas para pensar posibles caminos que faciliten atravesar y, especialmente, acompañar a quienes se inician en la ardua tarea de la delimitación de un problema de investigación en la formación inicial del profesorado. Así mismo, desplegaré algunas consideraciones generales respecto al aporte que, a mi criterio, el pensamiento filosófico ofrece a la hora de pensar y formular críticamente las preguntas que guiarán tanto las prácticas de enseñanza como los aprendizajes posibles y el proceso de investigación educativa.

2. La inquietud filosófica como herramienta para la formulación de interrogantes

La filosofía se ha caracterizado por ser una herramienta que cuestiona el presente. El ejercicio filosófico es un dispositivo para no dar todo por cierto y verdadero, y es una alternativa para direccionar lo que pensamos y hacemos. Al respecto, Kohan (2008) plantea que: "[la filosofía] es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos. Pero no define el sentido específico de la transformación. Simplemente, abre la oportunidad de poder pensar y vivir de otra manera" (p. 84). Así, la filosofía busca encontrar acontecimientos que se conecten con las prácticas, de manera que incentive toda libertad de pensamiento y realice una transformación que permita vivir de otras maneras. Ahora bien, para Deleuze y Guattari (1993) el término 'filosofía' "es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos. (…) Crear conceptos siempre nuevos, tal es el objeto de la Filosofía. El concepto remite al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su poder a su competencia, porque tiene que ser creado" (pp. 8, 11). De este modo, la tarea del filósofo consiste en examinar, validar o invalidar los conceptos, en crear los propios y en innovar y establecer un sistema para analizar su tiempo y su cultura. Por ello, la filosofía no es estática sino una actividad vital; se conecta con lo creativo porque se edifican conceptos que traen consigo nuevas posibilidades; y, con lo ético, porque desde la creación del concepto se piensan los problemas tangibles, los cuales deben ser percibidos desde la vida gracias a la sensibilidad para responder a ellos.

La filosofía permite utilizar el concepto para hacer una crítica de la realidad, de modo que se convierte en una herramienta para observar los sistemas que forman parte del mundo y poder desplazarnos en él. El concepto no es único, sino que se articula y crea conexiones con otros; se convierte en absoluto y, al mismo tiempo, en relativo: intenta ser universal, un todo y, a la vez, hace parte de lo particular, de lo fragmentado. Es posible pensar la filosofía a manera de actitud, una cierta forma de pensar y actuar. Se trata de la actitud filosófica que no se conforma con las primeras impresiones; por el contrario, interrumpe lo obvio para emprender nuevas búsquedas e ir más allá de las apariencias. En últimas, dicha actitud es un deseo por el saber. "El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el repreguntar (…) el preguntar filosófico no se detiene nunca" (Cerletti, 2008, p. 24). El filosofar edifica respuestas propias, es consciente de que nadie es poseedor del conocimiento y que no existen verdades absolutas; por ello, se cuestiona constantemente, se plantea interrogantes y es un permanente aprender y desaprender. Con todo, es posible entender la filosofía como una actividad dinámica. Además, el filosofar es la construcción de un estilo de vida, que nos transforma y crea nuevas relaciones con uno mismo, con los otros y con el contexto; es aquel examen y atención sobre lo que uno piensa y es la actitud permanente para el gobierno de sí. La filosofía no es una cuestión privada, sino que se constituye en diálogo, en comunidad y en contexto, por medio del asombro y del cuestionamiento.

3. El caso de Metodología de la Investigación (educativa): de la pregunta inicial a la pregunta de investigación

Si bien en el análisis del caso del que nos ocuparemos no se trata de la enseñanza de la filosofía como asignatura, quisiera recuperar cierto procedimiento filosófico en la formulación de interrogantes que ha abrevado de la pregunta última -filosófica- a la hora de definir una inquietud inicial. Parte del trabajo con los y las estudiantes fue el de dilucidar si esa inquietud inicial podía transformarse efectivamente en un tema de investigación o no. Para ello debimos desandar el camino que lleva del sentido común a la delimitación de un objeto de estudio. Lo importante en este recorrido fue que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas y las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en última instancia estuvieran vinculadas estrechamente con la realidad. Porque tal como sostienen Freire y Faúndez (2013) "estamos acostumbrados a que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no son sino el conocimiento, se rompa, se interrumpa, no alcance la realidad" (p. 74). A propósito del trabajo con un tesista, Freire le formula la siguiente observación; "¿Qué preguntas te haces para estructurar el trabajo de tu tesis? Porque todo trabajo de tesis como todo trabajo de investigación, debe iniciarse buscando las preguntas clave que es necesario responder" (p. 75) La curiosidad, continúa Freire, que nos ha llevado a preocuparnos por un tema determinado se concreta en preguntas esenciales que luego serán los hilos conductores de nuestro trabajo. Estas preguntas esenciales, por definición, son filosóficas. Se relacionan con los modos de vida, las inquietudes, las expectativas y preocupaciones de nuestros estudiantes. Y, sobre todo, en el caso de la formación del profesorado, tienen una fuerte carga afectiva relacionada con el futuro próximo, recordemos que este espacio curricular se encuentra en el último tramo de la formación del profesorado de música, esto es, con sus primeros pasos en las prácticas de enseñanza.

La descripción de la situación problemática o la inquietud inicial supone "problematizar" la realidad, dejarse sorprender, preguntarse por lo que, a simple vista, aparece como natural y "dado", esto es, cuestionarse sobre lo cotidiano. Veamos un pequeño fragmento tomado de "Alicia en el país de las maravillas" para ilustrar esta idea:

> La cosa no tenía nada de muy especial; pero tampoco le pareció a Alicia que tuviera nada de muy extraño que el conejo dijera en voz alta: '¡Ay! ¡Ay! ¡Dios mío! ¡Qué tarde voy a llegar!' (cuando lo pensó más tarde, decidió que, ciertamente, le debía de haber llamado mucho la atención, mas en aquel momento todo le pareció lo más natural); pero cuando vio que el conejo se sacaba, además, un reloj del bolsillo del chaleco, miraba la hora y luego se echaba a correr muy apresurado, Alicia se puso de pie de un brinco al darse cuenta repentinamente de que nunca había visto un conejo con chaleco y aún menos con un reloj de bolsillo (Carroll, 1990, pp. 31-32).

En este sentido, cuando un aspecto de la realidad que hasta el momento nos parecía común a otros, es *mirado* de otra manera con el objeto de poder *explicarlo* o *comprenderlo*, iniciamos una búsqueda que pretende ir más allá de las primeras respuestas. Como en *Alicia*, el investigador se pregunta por lo que hasta el momento parecía obvio e inicia un proceso de búsqueda y reflexión

para no quedar atrapado o ser engañado por el *sentido común* de las cosas, para no dejar que la "opinión traduzca las necesidades en conocimiento" (Bachelard, 1984, p. 16).

En el ejemplo de Alicia, la pregunta surge cuando se "da cuenta" de que "nunca había visto un conejo con chaleco y menos con reloj". Esto que la cuestiona, le hace levantar de un salto y comenzar la aventura. En el caso de la investigación científica, llamamos situación problemática la situación generadora de potenciales problemas de investigación. El proceso de identificación y descripción de una situación problemática se nutre de diversas fuentes: la vida cotidiana (como en Alicia), la experiencia profesional, las fuentes teóricas o de su combinación. A partir de su identificación, el investigador comienza un proceso que busca "dar cuenta" de los problemas, interrogantes, aspectos de la realidad que no lo convencen. Este proceso de búsqueda constituye el motor de la investigación, ya que todo proceso investigativo se inicia para dar respuesta científica a los interrogantes que un investigador se plantea.

La experiencia que se recupera en el espacio curricular de Metodología de la Investigación educativa se lleva adelante en el año 2017. Tradicionalmente, esta asignatura planteaba como modalidad para el trabajo final la elaboración de un "proyecto de diseño de investigación", independientemente del o de la docente que estuviera a cargo del espacio. Al ser este espacio cuatrimestral, consideré desde un primer momento la propuesta un tanto ambiciosa, siendo este el primer acercamiento a las herramientas de investigación que la formación del profesorado ofrecía a los y las estudiantes del cuarto y último año. Es así que comencé con una propuesta de aproximación a la formulación de preguntas como primer paso de la tarea de investigación que, en un proceso de escritura y reescritura con mi acompañamiento, culminaría con la elaboración de un trabajo final con formato de comunicación para ser expuesto ante la totalidad de la clase al final del cursado.

El primer paso de la propuesta consistió en delimitar conceptualmente qué es una situación problemática. Comprender la problematización como punto de partida, para comenzar el proceso de desnaturalización de aquella inquietud que, desde la vida cotidiana, las propias prácticas, la intuición, la afectividad, es decir, la propia experiencia que los y las interpela, fue el primer escalón. Para ello se les propuso un breve cuestionario que consistió en las siguientes preguntas:

1. Describir en forma detallada una situación que consideres problemática (que te preocupe, fascine, asombre, angustie, etc.), "aquello de la realidad que preocupe al investigador" en relación con la educación en el aula o la escuela.

2. A partir de esta descripción ¿cuál crees que sería el objeto de tu investigación?

3. ¿Cómo formularías el problema central con una pregunta clara, concisa y comprensible?

Este cuestionario propone el ejercicio de pensar una situación-problema desde su descripción general hasta la formulación del posible interrogante (o posibles) que guíe la investigación. El momento descriptivo no representó para los y las estudiantes dificultades ya que la mayoría de

ellos encontró, en esta propuesta, la posibilidad de pensar libremente en sus propias trayectorias formativas. Esta asignatura se ubica en la etapa final de la carrera junto con la práctica docente, lo que también les permitió pensar y problematizar situaciones de enseñanza y aprendizaje y los enfrentó con aquellos imaginarios que hasta aquí habían elaborado y que interpela al encuentro con la experiencia concreta del aula. Ejemplos del inciso 1 del cuestionario donde se les pide la descripción de una situación problemática son:

> Estudiante 1: "Considero que hay una contradicción entre las herramientas que propone la formación académica (piano armónico-guitarra armónica) y las necesidades reales de la práctica docente musical en el aula, ya que estas no nos ayudan a resolver los problemas reales que debemos afrontar en el aula."

> Estudiante 2: "Habría cierta distinción peyorativa entre instrumentos musicales "populares" y "clásicos", además del ya planteado debate entre la música clásica y la popular. Como eje de mi pensamiento y filosofía, aclaro que bajo ningún punto me gusta encasillar y menos calificar positiva o negativamente la música y todo su universo (instrumentos, ejecutantes, estilos, etc.). La música es música, y es hermosa. No hay mejores ni peores, solo diferentes."

> Estudiante 3: "En mis prácticas en nivel medio me llamó la atención los diferentes grupos que había entre los chicos y chicas y la música que cada uno escuchaba. Cada uno con sus estilos musicales favoritos también se viste y tiene modos tan diferentes. Eso me generó un problema en el momento de proponer una canción porque no quería dejar afuera a nadie."

En el primer caso encontramos una descripción problemática de carácter pedagógico centrado en la posibilidad o imposibilidad de la formación de aportar herramientas didácticas para la resolución de problemas y necesidades concretas en el aula. En el segundo caso se evidencia una preocupación de carácter epistemológico referido especialmente al estatus y clasificación de los estilos musicales y la justificación que subyace en esa distinción. Y en el tercer y último ejemplo encontramos una fuerte preocupación de orden político en tanto la estudiante manifiesta la necesidad de reconocer la diferencia como una realidad concreta con la que trabajar en el aula.

La resolución del inciso 2 del cuestionario implicó un esfuerzo de síntesis que necesitó de cierto acompañamiento, ya que el paso de la descripción a la delimitación de un posible objeto de investigación generó algunas dificultades. Mediante un procedimiento de pregunta y repregunta, es decir, dialógicamente, fue posible armar un entramado de interrogantes, algunos de los cuales eran centrales, mientras otros quedaban en segundo plano, pero sin ser descartados. Reconocer en el entramado de interrogantes la relevancia epistemológica de unas preguntas frente a otras fue una tarea ardua, pero que, finalmente, colaboró en la definición y delimitación del objeto de investigación. Este procedimiento se llevó adelante con cada estudiante, lo que implicó un trabajo personalizado que, además, fue posible teniendo en cuenta el número de participantes en la clase. Las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

> Estudiante 1: "El objeto podría ser el estudio de la relación entre percepción auditiva y la ejecución rítmica y armónica como herramientas didácticas para trabajar en el aula de primaria con instrumentos."

> Estudiante 2: "Me gustaría indagar acerca de la distinción entre la formación popular y la clásica en el profesorado de música porque creo que hay una diferencia - a favor de la clásica- entre las dos orientaciones."
>
> Estudiante 3: "Creo que la música que escucha un adolescente influye en su forma de expresarse. A la forma de expresarse me refiero a la manera de pensar, de desenvolverse culturalmente e ideológicamente, de vestir, en su vocabulario, en fin, a la construcción de una identidad. El objeto de mi investigación sería saber qué papel juega la música en la construcción de la identidad adolescente."

En la resolución del segundo inciso de la propuesta de cuestionario podemos ver cómo los y las estudiantes comienzan a circunscribir cada vez más la descripción de la situación problemática inicial que, en la mayoría de los casos, había sido planteada desde lo experiencial. Estas descripciones evidenciaban un importante contenido afectivo relacionado con acontecimientos puntuales de su propia formación. Luego del ejercicio de pregunta y repregunta, aunque sin perder la potencia de la afectividad, pudieron aproximarse a la objetivación de esa inquietud hasta convertirla en un posible tema de investigación. El tiempo dedicado a cada estudiante posibilitó que la experiencia que se les proponía no los distanciara en ningún momento del compromiso que ellos mismos tenían para con su propio problema de investigación, ya que en todo momento se les estimuló para que pudieran interrogarse acerca del sentido, los propósitos y las valoraciones previas que tenían sobre ese posible objeto de investigación. Como sostiene Kohan a propósito de la investigación educativa:

> El investigador se compromete en un trabajo sobre sí que acaba por transformarlo, esto es, la investigación pone a prueba, antes que nada, a quien investiga; una investigación es educativa porque problematiza, en primer lugar, al propio investigador. Así también, es educativa porque, como resultado de la investigación, se torna algo público, se vuelve interesante un aspecto del mundo que pasaba desapercibido; surge una nueva percepción del mundo inexistente antes de esa investigación (Kohan, 2015, p. 104).

El último inciso del cuestionario propone la formulación de una pregunta que, de la manera más concisa posible, sintetice el recorrido hasta aquí realizado. Recordemos que la propuesta comenzó con la descripción detallada de una situación problemática que luego fue reelaborada a partir del diálogo con la docente mediante el entramado de preguntas, respuestas y repreguntas hasta llegar a este último momento del proceso, donde las y los estudiantes estaban ya en condiciones de formular la pregunta central que les permitiría comenzar el recorrido en su investigación. Este inciso fue resuelto de la siguiente manera:

> Estudiante 1: "¿Cómo se considera que la materia ¨Guitarra armónica o Piano armónica¨ sea el instrumento base de estudio, siendo que la misma aporta, desde un criterio personal, escasas herramientas para la hora de dar clases en el aula?"
>
> Estudiante 2: "¿Existe el elitismo instrumentista? ¿Cómo se fundamenta la base de este pensamiento?"
>
> Estudiante 3: "¿Qué papel juega la música en la construcción de la identidad adolescente?"

Si bien hay evidentes diferencias en los modos en que cada uno de los estudiantes resuelve la propuesta de formulación de interrogantes, observamos una importante definición en la claridad con la que fueron capaces de plantearlos. En el caso del estudiante 1 existió desde el comienzo una dificultad para trasladar a la escritura aquellas inquietudes iniciales que se le pidió que describiera en el primer punto del ejercicio. Los rodeos que la oralidad permite para expresarnos no le eran de utilidad a la hora de sintetizar en la escritura aquello que necesitaba decir. En este caso en particular, el proceso dialógico de preguntas y repreguntas colaboró sustancialmente en la clarificación de su propio entramado de inquietudes, de manera que, finalmente, pudo llegar a la formulación del interrogante central. Sostuvo en todo momento el carácter pedagógico de sus interrogantes al tener como preocupación fundamental las contradicciones que en su formación veía como potenciales obstáculos para sus futuras prácticas de enseñanza. En el estudiante 2, la claridad en la descripción y formulación no fue un inconveniente. Su capacidad de síntesis colaboró definitivamente a la hora de formular una pregunta con claridad. Pero, a diferencia del estudiante 1, no hubo una experiencia de conmoción de su punto de partida (la descripción problemática), sino más bien un intento de reafirmar, a partir de esta propuesta de trabajo, ciertos prejuicios que permanecieron casi inconmovibles a lo largo de todo el proceso. Aun así, es notable cierto desplazamiento que encontramos en la formulación de sus interrogantes del ámbito epistemológico (diferenciación de estatus del estilo clásico y el popular) al político, ya que finalmente la distinción entre el campo de la música popular y el de la clásica responde evidentemente a una clasificación y ordenamiento de valores, tecnicismos (en la ejecución de instrumentos y el canto) y quizás el mas importante, niveles de acceso social a una y otra formación musical. La estudiante 3 logró formular la pregunta central con la claridad que ya perfilaba desde la descripción de la situación problemática. Su mayor inquietud radicó, en todo momento, en la atención que el aula demanda en el reconocimiento y afirmación de las diferencias. La posibilidad de que sus futuras prácticas pudieran generar algún modo de exclusión en el aula fue lo que la conmovió desde el comienzo de la propuesta para pensar cómo atender esta problemática.

Finalmente, consideramos este proceso como positivo. El abordaje de la propuesta de trabajo que guio el recorrido desde una descripción problemática directamente asociada a las propias experiencias de los y las estudiantes, pasando por la sintetización del posible objeto de estudio y, finalmente, la formulación de la pregunta de investigación, considero que fue para todos enriquecedora. Al inicio, les resultó algo extraña la propuesta de atender a sus preocupaciones, deseos, angustias y también ideas previas o prejuicios como un punto de inicio de un proceso de investigación. Hubo algunas resistencias, ya que la mirada sobre la propia trayectoria, sobre la propia experiencia y también los conocimientos previos tomados ya como verdades incuestionables no es tarea sencilla. Como sostiene Siede,

> Los conocimientos previos son un marco de referencia que se nutre de la experiencia social personal, los discursos y las valoraciones ideológicas, las representaciones, las elaboraciones subjetivas y el discurrir del propio pensamiento. Desde allí, cada sujeto da sentido a toda nueva información, a veces la deforma para que quepa en los parámetros de lo ya sabido, de sus juicios de valor y de sus creencias. De alguna manera, este proceso nos advierte sobre cierto carácter conservador del conocimiento, que se resiste a ceder sus certezas y, en muchas ocasiones, busca la manera de perpetuarse tal como es (Siede 2010, p. 212).

Al modificar sustancialmente el punto de partida en esta propuesta didáctica, aquellos prejuicios que el estudiantado tenía al comenzar el cursado fueron abandonados gradualmente. Esta experiencia solo fue posible en parte porque el número de participantes era considerablemente reducido y esto permitió una dedicación especial en la instancia de diálogo con cada uno de ellos. Podemos afirmar que comenzamos esta propuesta para el espacio curricular Metodología de la Investigación Educativa un escalón antes del usual. Este trabajo previo basado especialmente en la elaboración de buenos interrogantes demandó niveles de atención que gradualmente condujeron a los y las estudiantes a cierta justeza y precisión en los modos en los que una interrogación puede ser formulada.

4. Filosofía, preguntas e investigación. Una relación necesaria

La potencia del trabajo sobre la formulación de preguntas tuvo un sustrato que sin ser explicitado en estos términos fue siempre filosófico, ya que la propuesta, desde un comienzo, fue la de poner en tensión y desnaturalizar el suelo tranquilizador desde donde las preguntas son formuladas.

Si entendemos la filosofía como una herramienta para pensar el mundo, el presente, las instituciones y los sujetos, esto implica que la filosofía le da otros sentidos a la existencia y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero, sobre todo, a nuevas relaciones de los sujetos con el conocimiento.

El ejercicio sobre el preguntar mostró desde un comienzo que ya no resultaba sencillo responder sin detenerse ante las contradicciones o sinsentidos que el automatismo del pensamiento muchas veces moldea. Quizás la mayor conmoción en esta propuesta de iniciación a las herramientas en Metodología de la Investigación fue precisamente la invitación a pensarse como sujetos interpeladores de la realidad y a hacer de esta interpelación una herramienta crítica a partir de la cual es posible la modificación de un estado de cosas, de relaciones, etc. Y coincidimos con Freire cuando sostiene tan claramente que:

> Es importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinvención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana (Freire y Faúndez, 2013, p. 76).

Al caracterizarse la actitud filosófica como una disposición y una relación con el conocimiento, es necesario que el profesorado cree espacios para estimular la actitud filosófica en los estudiantes, ya que esta permitirá propiciar la duda, la incertidumbre, el asombro y el cuestionamiento, los cuales se materializan en el pensamiento crítico, creativo y ético. Se establecen, así, diálogos que posibilitan escuchar diversas posturas, argumentos y perspectivas. Además, en los sujetos se

desarrolla un pensamiento crítico, pues este es el gobierno de sí, esto es, el sujeto en actitud crítica hace un examen de los argumentos para tomar una postura y crear un concepto. Los conceptos se construyen a partir de la escucha, el respeto, la diversidad, el debate, la igualdad, entre otros. Luego, se convierten en una práctica política y ética que permite que los sujetos se constituyan en estos dos ámbitos, de modo que se respeten las diversas perspectivas y posturas. De esta manera, los sujetos visualizan distintas alternativas, como pensar lo nunca impensado y también tener la capacidad de ver el mundo y sus relaciones de forma diferente.

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.

Carrol, L. (1990). *Alicia en el país de las maravillas.* Buenos Aires: Edaf.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993) *¿Qué es la filosofia?* Barcelona: Anagrama.

Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gallo, S. (2015). *Metodología de la enseñanza de la filosofía. Una didáctica para la enseñanza media.* Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar.* Buenos Aries: Libros del Zorzal.

Kohan, W. (2015). La filosofía como educación. La educación como filosofía. Una relación tan necesaria como imposible. En A. Cerletti y A. Couló (Orgs.), *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación.* Buenos Aires: Noveduc.

Siede, I. (Coord). (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas de enseñanza.* Buenos Aires: Aique.

¿FORMACIÓN DIDÁCTICA SIN DOMINIO DE CONTENIDOS? ¿FORMACIÓN CIUDADANA SIN DOMINIO DEL TIEMPO HISTÓRICO?[37]

Josep M. Pons Altés

josepmaria.pons@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili (Grupo ISOCAC), España

37 Este texto se enmarca en el proyecto de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España: "Sociabilidades: Espacios de construcción de la ciudadanía en Cataluña, 1868-1939" (HAR2014-54230) del Grupo de investigación consolidado "Història, Societat, Política i Cultura des de Catalunya al món" (ISOCAC) de la Universitat Rovira i Virgili (2017 SGR361).

1. Introducción

Este artículo tiene por objetivo plantear si el dominio de contenidos de ciencias sociales, de algunas convenciones cronológicas esenciales y de los hábitos de razonamiento social de los estudiantes del grado son suficientes para afrontar su formación de maestros. Y también se pregunta cuáles han sido los efectos de la introducción de una prueba específica de acceso al grado.

Son bien conocidas las dificultades de los estudiantes de las etapas de educación obligatoria en la construcción del pensamiento social, a menudo con concepciones sociales deficientes (Travé y Delval, 2009). Pero la adquisición de los componentes fundamentales del pensamiento histórico se puede conseguir ya en la Educación Primaria, en contra de ciertos prejuicios aún existentes que consideran que los alumnos de las escuelas no tienen suficiente madurez (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010).

Por tanto, es esencial el impacto de la formación inicial del profesorado para conseguir mejoras en las escuelas y debemos conocer las ideas iniciales de nuestros estudiantes universitarios para actuar en consecuencia (Saiz y Gómez, 2016; Feliu, Vallés y Cardona, 2016). Hay experiencias fructíferas en este sentido, en el de detectar las ideas previas de los estudiantes de grados de educación para aprovecharlas y reelaborarlas en su formación (Pagès, 1996).

En consecuencia, nos hemos planteado el objetivo de tener algunas referencias sobre el dominio de conocimientos sociales de los estudiantes de nuestras asignaturas del Grado de educación primaria y preguntarnos si la reciente aplicación de una nueva prueba de selección ha tenido resultados positivos.

2. Planteamiento del trabajo

La metodología usada para este estudio ha sido cuantitativa, a partir del análisis de una parte de las respuestas a un cuestionario a estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. En el cuestionario se pedía información sobre los estudios previos realizados por los estudiantes y se les preguntaban cuestiones básicas relacionadas con el dominio del tiempo histórico y de nociones espaciales.

Los resultados obtenidos serán objeto de estudio más profundo en otros trabajos. En este, nos limitamos a detectar indicios sobre dos cuestiones: hasta qué punto una parte significativa de los estudiantes tiene graves carencias en el dominio de la temporalidad histórica y en qué medida la implantación de una segunda prueba de acceso a los estudios universitarios ha mejorado la situación de partida.

Pasamos el cuestionario en dos momentos diferentes a un mismo grupo de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona: en el curso 2011-2012 (en el segundo curso de la carrera, antes de iniciar la primera asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales establecida en el plan de estudios) y en el curso 2013-2014 (cuando estos mismos

estudiantes estaban en el cuarto curso y habían superado los dos periodos de prácticas, y también antes de iniciar la segunda y última asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales). A pesar de que el trabajo didáctico sobre la temporalidad y la enseñanza-aprendizaje de la historia se concentra sobre todo en la asignatura de cuarto, los resultados permitirán detectar si igualmente hubo una mejora gracias a los dos periodos de prácticas superados por los estudiantes, a alguna actividad sobre tiempo histórico que sí realizaron en la asignatura de segundo y a su propia maduración en la formación adquirida.

Los resultados se contrastarán con los conseguidos en la actualidad por los estudiantes de segundo curso en 2018-2019, en exactamente el mismo cuestionario y ahora también contestado antes de iniciar la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. La peculiaridad de estos estudiantes fue que, por primera vez, tuvieron que superar una prueba específica de acceso a los estudios, además de los exámenes generales de las Pruebas de Acceso a la Universidad (Selectividad).

En el año 2017, se introdujo en Cataluña la obligación de superar una Prueba de Aptitud Personal (PAP) para poder matricularse en los grados de educación. El objetivo era aumentar el nivel de exigencia para acceder a dichos estudios, evitar que hubiera estudiantes sin un dominio básico de competencias lógico-matemáticas y competencias comunicativas, que son las dos en las que se centra la PAP. Se trata de una iniciativa surgida en el marco del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF), iniciado en 2013 y que consiste en un órgano de coordinación de las universidades catalanas. En uno de sus informes, ya se insistía en la idea de mejorar la exigencia en estos estudios y su prestigio social:

> Concretament, caldria proposar nivells més alts d'exigència i de rendiment en els estudis, valorar el pràcticum de manera especialment curosa, i demanar una dedicació, un esforç i un rigor similars al dels altres estudis. D'aquesta manera s'estendria entre els mateixos estudiants de batxillerat companys dels qui volen ser mestres una imatge diferent de l'actual, més prestigiosa i alhora més rigorosa dels estudis de mestre. El reconeixement social no es guanya només reclamant-lo, sinó sobretot millorant la qualitat de la formació inicial i, conseqüentment, canviant la percepció poc positiva que, amb més o menys raó, es pugui tenir actualment dels estudis de mestre.[38]

Al tratarse de estudiantes que, en su gran mayoría, han superado la Selectividad, a priori se podría pensar que esta segunda prueba de acceso era redundante y poco efectiva. Sin embargo, los resultados obtenidos son impactantes: en el primer año de aplicación, en la primera convocatoria no la superaron casi un tercio de los inscritos y en el segundo año el porcentaje de suspendidos aumentó hasta el 40%. Parece claro que esta selección inicial habrá mejorado el nivel de formación inicial de los estudiantes del grado o, al menos, habrá expulsado a aquellos que tenían graves deficiencias de conocimientos básicos. La cuestión que nos planteamos es si también habrá mejorado significativamente su dominio de competencias esenciales relacionadas con la historia y la temporalidad o qué tipo de mejoras se han producido.

38 Grup de treball sobre el model formatiu, Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes, MIF, junio 2017, p. 20.

3. Resultados

El cuestionario fue respondido por 110 estudiantes en el curso 2011-2012 y por 99 en el curso 2013-2014. Posteriormente se disminuyó el número de estudiantes que podían acceder al Grado de Educación Primaria, de manera que en el presente curso 2018-2019 han contestado al cuestionario 71 estudiantes, de los cuales solo 49 habían tenido que superar la PAP para acceder al grado, y son estos 49 los que constituyen la muestra estudiada.

Como se podrá comprobar, las primeras preguntas tratan sobre algo tan esencial como la correspondencia entre años y siglos. A continuación, hay cuestiones que pretenden conocer en qué medida los estudiantes tienen referencias culturales y temporales básicas, en ocasiones relacionadas con su entorno inmediato, como las referidas a la catedral de Tarragona, al polígono petroquímico y a la cronología del Imperio romano (del que la antigua Tarraco fue una de sus ciudades más destacadas).

En los criterios de corrección no se busca la exactitud en la respuesta, sino que el estudiante muestre un cierto dominio de referentes temporales generales y capacidad de relacionarlos entre sí.

A qué siglo corresponde el año 1412 d.C.					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
79%	21%	94%	6%	90%	10%

A qué siglo corresponde el año 1854 d.C.					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
80%	21%	91%	9%	89%	14%

A qué siglo corresponde el año 346 a.C.								
2011-2012 (2.º curso)			**2013-2014 (4.º curso)**			**2018-2019 (PAP-2.º curso)**		
Correcto	Incorrecto (falta a.C)	Incorrecto	Correcto	Incorrecto (falta a.C)	Incorrecto	Correcto	Incorrecto (falta a.C)	Incorrecto
42%	19%	39%	53%	23%	24%	53%	31%	16%

¿Entre qué años situarías el Imperio Romano?								
2011-2012 (2.º curso)			**2013-2014 (4.º curso)**			**2018-2019 (PAP-2.º curso)**		
Correcto	Incorrecto un año	Incorrectos los dos años	Correcto	Incorrecto un año	Incorrectos los dos años	Correcto	Incorrecto un año	Incorrectos los dos años
6%	25%	68%	9%	29%	62%	8%	12%	80%

Los límites temporales del Imperio romano se sitúan entre el siglo I a.C. y el V d.C. Considero correcta cualquier respuesta que sitúe el inicio del Imperio entre el siglo II a.C. y el I d.C. y su final entre el siglo IV d.C. y el VI d.C

¿En torno a qué años situarías el inicio de la construcción de la catedral de Tarragona?					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
25%	75%	49%	51%	27%	73%

La construcción de la catedral se inició a finales del siglo XII y se acabó en el siglo XIV. Considero correcta cualquier respuesta situada entre los siglos X y XV.

¿En torno a qué años Picasso pintó el Guernica?					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
25%	75%	38%	62%	29%	71%

Pablo Picasso pintó el cuadro en 1937, en plena Guerra Civil. Considero correcta cualquier respuesta situada entre 1936 y 1940.

¿En torno a qué años hubo las primeras proyecciones cinematográficas en Francia?					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
41%	59%	52%	48%	31%	69%

Fue en 1895. Considero correcta cualquier respuesta situada entre 1880 y 1910.

¿En torno a qué años hubo las primeras proyecciones cinematográficas en Francia?					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
54%	46%	63%	37%	47%	53%

Fue en 1960. Considero correcta cualquier respuesta entre 1950 y 1975.

Cuál de los siguientes hechos estaba sucediendo en la época de la "Conquista del Oeste" norteamericana (reflejada en los westerns): a) Circulación de trenes de vapor. b) Inicio del movimiento de la Ilustración. c) Aparición del nazismo					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
93%	7%	92%	8%	98%	2%

Cuál de los siguientes hechos estaba sucediendo en la Edad Media: a) Descubrimiento de la penicilina. b) Uso de la moneda. c) Fallecimiento de Platón.					
2011-2012 (2.º curso)		**2013-2014 (4.º curso)**		**2018-2019 (PAP-2.º curso)**	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
64%	36%	60%	40%	63%	37%

4. Algunas conclusiones

Es evidente que el nivel de formación de algunos de los estudiantes que acceden a los grados universitarios es menor del que sería deseable, y esta constatación resulta particularmente perturbadora si nos referimos a la formación de los futuros maestros. Al remarcar su formación insuficiente no nos referimos a cuestiones memorísticas o lagunas puntuales, sino a competencias esenciales para comprender informaciones diarias y para reflexionar sobre nuestro medio social y su evolución en el tiempo. [39]

Así, en los resultados obtenidos se observa que en 2011-2012 en torno a una quinta parte de los estudiantes que estaban en el segundo curso era incapaz de relacionar correctamente años y siglos, un porcentaje que aumentaba al 40% si tratábamos con referencias antes de Cristo. Dos años más tarde, y aunque aún no se había trabajado con intensidad la didáctica de la historia en nuestras asignaturas, la mejora fue muy notable (quizás también por haber realizado los dos periodos de prácticas y por haber tenido que contestar las mismas preguntas dos años antes). A pesar de ello, no deja de ser preocupante que casi una cuarta parte continuaban cometiendo errores al indicar el siglo correspondiente a un año situado antes del nacimiento de Jesús.

Más allá de las convenciones que sería necesario conocer, también es alarmante la falta de referencias. Por ejemplo, en una ciudad como Tarragona, cuyo conjunto arqueológico romano está declarado patrimonio mundial de la humanidad, sería deseable que un estudiante universitario tuviera unas mínimas referencias cronológicas aproximadas. Los resultados indican justo lo contrario, y en muchas ocasiones la ubicación cronológica indicada en las respuestas es exageradamente equivocada.

Unos resultados algo mejores, pero igualmente decepcionantes, se obtienen con la ubicación cronológica de la catedral de Tarragona (aunque en cuarto curso la mitad de los estudiantes ya eran capaces de aproximarse a una respuesta correcta) y de la construcción del gran polígono petroquímico, un polígono esencial para la economía de la ciudad.

39 Otros resultados también decepcionantes en Medina, Molina, Valverde y García-Morís (2017).

Otras referencias temporales generales que se proponían a los estudiantes también dieron resultados pobres, tanto en segundo como en cuarto curso: por ejemplo, en el último curso más de un 60% de los estudiantes fueron incapaces de ubicar el Guernica de Picasso en la Guerra Civil, y casi el 40% relacionaron la Edad Media con el fallecimiento de Platón o con el descubrimiento de la penicilina. En todas estas preguntas suele también haber una cierta mejora entre el segundo y el cuarto curso, en cualquier caso, menor de lo que sería necesario.

En cuanto a los resultados del año 2018-2019, con estudiantes de segundo curso que han tenido que superar la PAP, parecía previsible que serían mucho mejores. Y la capacidad de relacionar años con los siglos correspondientes sí que dio resultados un poco mejores, similares a los de cuarto curso de 2013-2014, con en torno al 10% de respuestas incorrectas en años posteriores al nacimiento de Cristo y 16% de errores en años anteriores a Cristo.

Lo que parecía una mejora, se vuelve en resultados decepcionantes cuando las preguntas exigen ubicar hechos en el tiempo o relacionar hechos históricos, con resultados parecidos a los del curso 2011-2012 (estudiantes de segundo curso) o incluso peores: el 73% de los estudiantes actuales no situó con un mínimo de corrección el inicio de la construcción de la catedral de Tarragona, el 71% el Guernica, el 69% la aparición del cine y el 53% la construcción del polígono petroquímico de Tarragona.

A falta de análisis más minuciosos, da la sensación de que estos nuevos estudiantes quizás tengan mejor capacidad de estudio y dominen capacidades más mecánicas, como la relación año-siglo. En este sentido, la introducción de la PAP ha tenido resultados positivos y permitirá trabajar mejor en clase, sin tener que repasar contenidos esenciales de tiempo cronológico.

Sin embargo, parece que estos nuevos estudiantes siguen arrastrando carencias en su capacidad de dominio del tiempo histórico, de tener unas referencias esenciales donde ubicar hechos del pasado o procesos sociales, de relacionar hechos entre sí. Tal vez son el reflejo de un trabajo en etapas anteriores que, en ocasiones, sigue siendo demasiado convencional y rutinario, que no ha sido capaz de desarrollar su capacidad reflexiva.

En último término, lo preocupante es tener que preguntarse cuántos de estos futuros maestros no serán capaces o no se decidirán a practicar una docencia innovadora, quizás solo por falta de seguridad en sus conocimientos y de referencias bien asimiladas por ellos mismos. A partir de esta realidad, el desafío es revertirla y esto será más fácil con estudiantes mejor preparados. Y la PAP constituye una mejora, pero no es suficiente.

Si siempre insistimos en que pretendemos formar futuros ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de comprender su entorno y las dinámicas del cambio social, quizás no nos quedará más remedio que adaptarnos mejor a la realidad humana con la que trabajamos y aceptar la dificultad (¡y la necesidad!) de romper inercias educativas enquistadas. Tal como han demostrado numerosos estudios, a pesar de todo, la docencia formal puede tener impacto social y aún más si trabajamos con futuros maestros (Barton, 2010).

Referencias bibliográficas

Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 9, 97-113.

Éthier, M. A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales,* 9, 61-74.

Feliu Torruella, M., Vallés Sisamón, A. y Cardona Gómez, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19(3), 1-9.

Medina, S., Molina, M. P., Valverde, F. y García-Morís, R., (2017). Los conocimientos sobre historia en el alumnado del grado de educación primaria. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 678-686). Córdoba: AUPDCS y Universidad de Córdoba.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela,* 28, 103-114.

Saiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19(1), 175-190.

Travé, G. y Delval, J. (2009). Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado. *Investigación en la Escuela,* 69, 5-18.

EL ALUMNADO ANTE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA. ANÁLISIS DE EXPECTATIVAS E IDEAS PREVIAS FORMACIÓN DIDÁCTICA SIN DOMINIO DE CONTENIDOS

Santiago Ponsoda-López de Atalaya

santiago.ponsoda@ua.es

Universidad de Alicante, España

Juan Ramón Moreno Vera

jr.moreno@um.e

Universidad de Murcia, España

1. Introducción

Los estudios sobre expectativas en el campo educativo se han centrado tradicionalmente en el profesorado y, en concreto, en la influencia que esta figura puede ejercer en el alumnado. Si bien en las últimas décadas este tipo de estudios han ido dirigiéndose cada vez más hacia el alumnado y sus estilos de aprendizaje (Berbén, Pichardo y De la Fuente, 2007), manifestándose en diversos ámbitos de entre los que destacan los trabajos sobre la percepción del alumnado ante una determinada materia (Moreno y Ponsoda, 2018; Martínez Valcárcel, 2014) y las expectativas del alumnado ante la universidad y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007). Aun así, como señala Pérez Padilla (2015), existen pocas investigaciones relacionadas con las expectativas del alumnado en relación con una asignatura en sí misma y de qué manera influye en su rendimiento.

1. En este sentido, hace ya unos años, el investigador J. Prats propuso una clasificación de las diferentes líneas de investigación que se podían llevar a cabo dentro de la didáctica de las ciencias sociales. Uno de los ámbitos propuestos, siguiendo lo planteado por M. C. Wittrock (1990), fue el de las concepciones, aprendizajes y significación de las disciplinas sociales (Prats, 2003), en donde se incluía el estudio de las actitudes del alumnado ante las materias de las ciencias sociales.

2. La necesidad de este tipo de estudios reside en la importante información que pueden proporcionar a la hora de planificar o modificar programas de aprendizaje, tal y como señala M. C. Wittrock (1990), quien afirma que este tipo de investigaciones son claves para definir el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que considera que la interpretación del alumnado sobre la práctica docente y lo que se enseña tiene un peso destacado en los resultados académicos. De hecho, la importancia que se confiere a la cuestión de las actitudes por parte del profesorado revela su valor como elemento para el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Gómez Chacón, 1997).

3. Por lo tanto, podemos afirmar que el análisis de las expectativas y concepciones que tiene el alumnado sobre una materia se encuentra intrínsecamente relacionado con la necesidad de investigar el proceso de formación que reciben los futuros maestros y maestras, ya que este tipo de trabajos son fundamentales para tomar decisiones sobre el perfil del profesorado que se necesita en la escuela (Pagès, 2011).

4. Así pues, la investigación que aquí se presenta ha tenido como objeto analizar las expectativas que sobre la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, tiene el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante, entroncando de esta manera con las tres tipologías referidas a las expectativas como son la predictiva, vinculada a lo que piensa el estudiante que puede que ocurra con mayor probabilidad, la normativa, en relación a lo que se espera, y las ideales, que son las que hacen referencia a aquello que el alumnado desea (Sander, Stevenson, King & Coates, 2000).

5. Asimismo, este trabajo enlaza con una de las principales líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales, como es la de la formación inicial del profesorado (González Valencia, 2013). Como señala Pagès, este ámbito de estudio exige conocer qué ocurre en el aula, pero también otros aspectos (Pagès, 2011), tal y como recoge Adler (2008), quien considera que uno de los ámbitos que ha de ser objeto de estudio debe ser el de las creencias y actitudes de los estudiantes de profesorado. De este modo, las expectativas permiten al alumnado prepararse ante lo que va a suceder, lo que hace que aparezca una motivación (Merhi, 2011), por lo que, siguiendo a Sibrian (2017), se puede afirmar que las expectativas condicionan la motivación y la actitud de una persona ante un hecho y preparan su actuación ante él.

6. En este contexto se sitúa nuestra investigación, la cual busca conocer cuáles son las expectativas que el alumnado tiene sobre la asignatura, así como su percepción sobre la misma, para, de esta manera, iniciar un proceso de revisión de los contenidos y la metodología de la asignatura, con el propósito de mejorar el proceso de formación que recibe el futuro profesorado de educación primaria y así adecuar la materia a sus necesidades formativas.

2. Método

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La investigación que aquí se presenta se desarrolló entre el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Alicante, durante el curso académico 2017-2018. El cuestionario, que describiremos en el siguiente punto, fue pasado al alumnado a comienzos de la asignatura, en concreto, antes de la presentación de los contenidos de la materia, para, de esta manera, evitar que sus respuestas estuvieran influenciadas por el desarrollo de la asignatura o las explicaciones del profesorado.

En esta investigación han participado, de forma voluntaria, un total de 324 alumnos y alumnas que representan un 85% del total del alumnado matriculado en la asignatura, cuya distribución por sexos es la siguiente:

Tabla 1. Distribución por sexos del alumnado participante.

	Estudiantes	**Porcentaje**
Hombres	102	31,5%
Mujeres	222	68,5%
TOTAL	**324**	**100%**

2.2. Instrumento

Como se ha señalado anteriormente, el instrumento utilizado para la presente investigación fue un cuestionario, validado por cuatro investigadores pertenecientes a las Universidades de Alicante y de Murcia, que se enmarcaba en un proyecto que se centraba en dos ámbitos. Por un lado, indagar sobre qué percepción tiene el profesorado en formación sobre la utilidad de la Historia y, por otro, conocer cuáles son sus expectativas ante una asignatura como la de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Así pues, se confeccionó un instrumento de 14 preguntas en el que se combinaron cuestiones cerradas tanto de opción múltiple como de valoración, así como una pregunta abierta. Se trataba, por tanto, de un cuestionario que tenía en cuenta diversas dimensiones, las cuales se organizaron en función de cuatro bloques temáticos:

a) Sexo y estudios previos

b) Utilidad e interés por la Historia

c) Formación y experiencia en el estudio de la Historia

d) Expectativas sobre la materia

Para el presente trabajo nos hemos centrado en los dos últimos bloques, ya que consideramos que la experiencia del alumnado a lo largo de su trayectoria académica influye de manera decisiva en la percepción o expectativas que pudieran tener ante la asignatura objeto de esta investigación. De esta manera, pretendíamos conseguir los objetivos específicos propuestos al inicio del proceso:

a) Conocer las aportaciones que espera recibir el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, en su preparación inicial en cuanto a los contenidos, recursos y metodologías.

b) Conocer la valoración que hacen de esta materia para su propia formación como futuros docentes.

c) Conocer los intereses y carencias del alumnado en relación con la Didáctica de la Historia.

En este sentido, las cuestiones planteadas al alumnado se concretaron en:

1) Puntúa tu experiencia en el estudio escolar de la Historia (1 muy poco interés - 10 mucho interés)

2) Define el nivel de conocimientos que posees sobre contenidos históricos.

a) Poco

b) Suficiente

c) Mucho

d) Ninguno

3) ¿Consideras importante la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia en el Grado en Maestro en Educación Primaria?

a) Fundamental

b) Igual de importante que el resto de asignaturas no instrumentales.

c) Menos importante que el resto de asignaturas no instrumentales.

d) Poco importante

4) Puntúa el grado de dificultad que consideras que tiene la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia (siendo 1 muy fácil y 10 muy difícil).

5) ¿Te consideras preparado/a para enseñar Historia en Educación Primaria sin haber cursado la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia?

a) Totalmente

b) Bastante

c) Poco

d) Nada

6) ¿Qué debe aportar la asignatura de Historia del Grado de Educación Primaria?

a) Recursos de aprendizaje

b) Contenidos históricos

c) Formación didáctica

d) Aspectos curriculares

e) Competencias sociales y cívicas

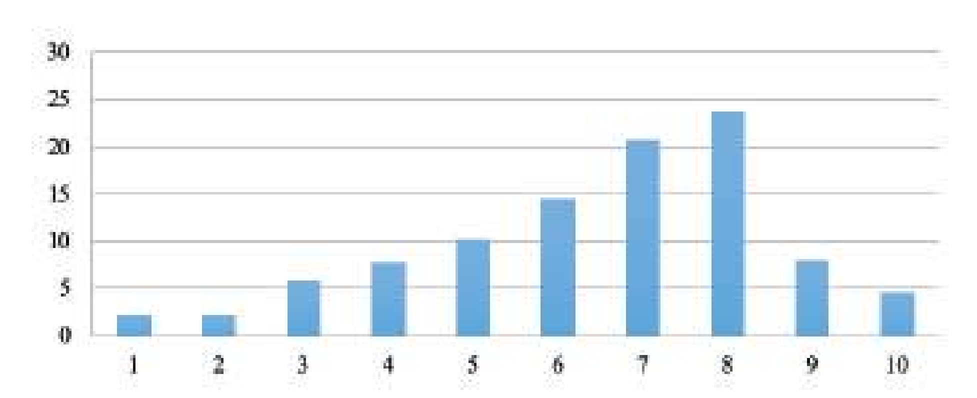
A estos ítems se les unió una última pregunta abierta, "Expectativas al comenzar la asignatura", sobre cuáles eran sus expectativas ante la asignatura, para que pudieran expresar libremente y de forma argumentada su opinión al respecto de la misma.

3. Resultados

Como ya hemos señalado anteriormente, aunque las pretensiones de esta investigación eran más amplias, conocer la concepción del alumnado en relación con la utilidad de la Historia y a sus expectativas a la hora de afrontar la asignatura mencionada, en el presente trabajo nos

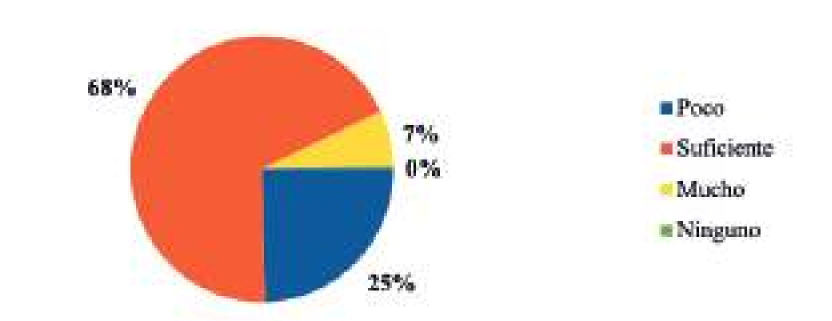
hemos centrado en este último aspecto. En este sentido, los datos obtenidos referidos al bloque de formación y experiencia en el estudio de la Historia arrojan los resultados que mostramos a continuación. La primera de las cuestiones planteadas, referida a su experiencia en el estudio de la Historia, presenta los siguientes datos:

Figura 1. Experiencia personal en el estudio escolar de la Historia (1 muy mala - 10 muy buena).



Las puntuaciones muestran unos resultados positivos en cuanto al bagaje del alumnado en su relación con la materia de Historia a lo largo de su trayectoria académica. De hecho, tan solo un 18% de los encuestados consideraba su experiencia con la asignatura como mala o muy mala, mientras que, en el otro extremo, un 57% la consideraba buena o muy buena. En relación con sus estudios previos, la mayoría del alumnado encuestado consideraba que los contenidos históricos recibidos durante su formación habían sido suficientes para su desarrollo profesional posterior, tal y como muestra la figura 2.

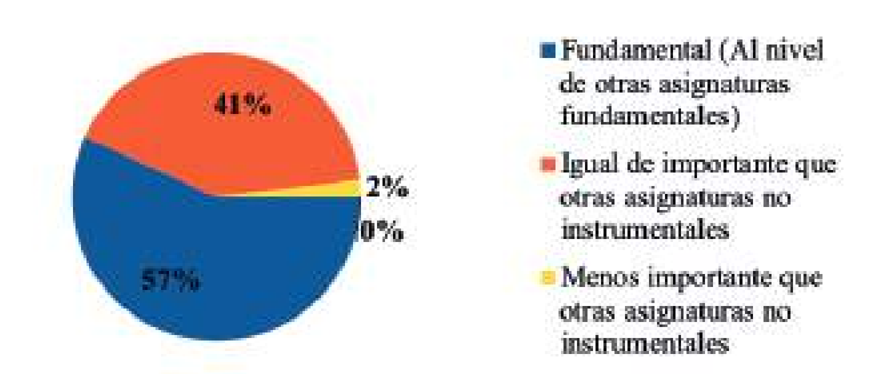
Figura 2. Nivel de conocimientos del alumnado sobre contenidos históricos.



Respecto al último de los bloques mencionados líneas arriba, el referido a sus ideas previas ante la asignatura objeto de esta investigación, la primera de las cuestiones interrogaba al alumnado sobre la importancia de la misma para su propia formación como futuros docentes,

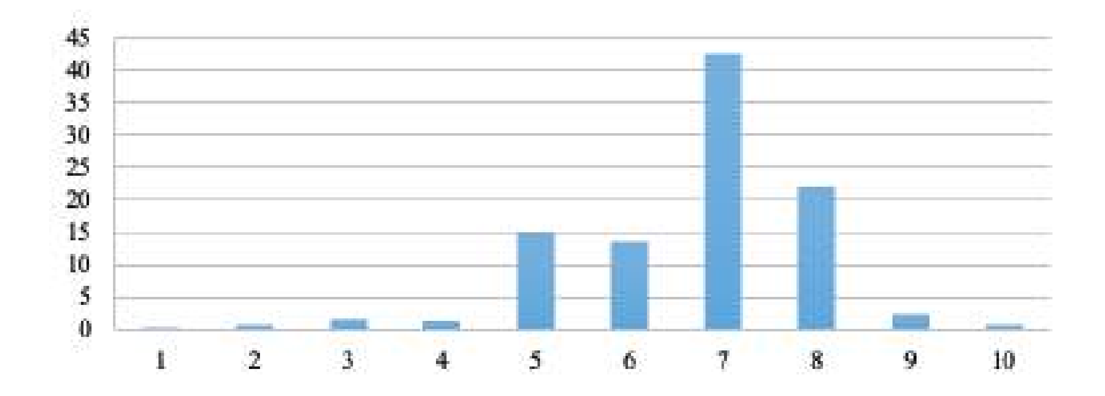
arrojando unos datos que ponen en valor dicha materia, ya que un 57% de los encuestados la consideraba fundamental, al nivel de las que podríamos calificar como asignaturas instrumentales.

Figura 3. Importancia de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia.



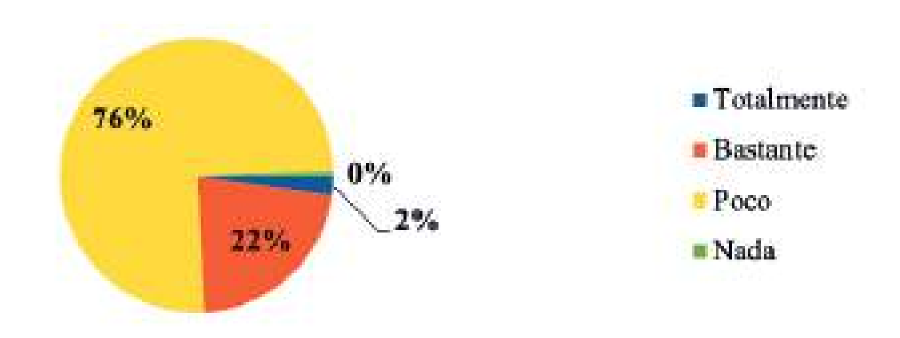
A continuación, se preguntó al alumnado sobre la dificultad que consideraban que presentaba la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia antes de su inicio (Figura 4). En este sentido, un 65% del alumnado consideraba la materia difícil, valorando su dificultad con una puntuación de 7-8, mientras que, por el contrario, tan solo un 3 % la calificaba como fácil o muy fácil de superar.

Figura 4. Puntúa el grado de dificultad que consideras que tiene la asignatura.



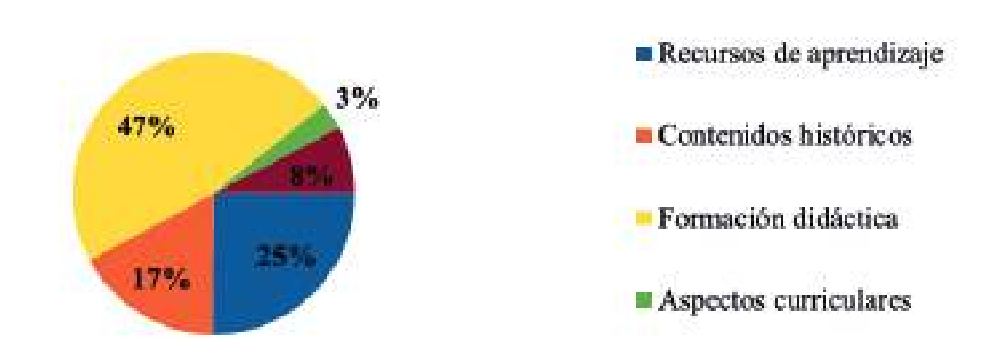
La siguiente de las cuestiones planteadas versaba sobre cómo valoraban su formación en relación a si ésta les confería la preparación necesaria para poder enseñar Historia como futuros docentes, antes de haber cursado la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia. Como se puede observar, los resultados (Figura 5) ponen de manifiesto claramente que la gran mayoría del alumnado afirmaba no sentirse lo suficientemente preparado para enseñar Historia.

Figura 5. Opinión del alumnado sobre su preparación para enseñar Historia.



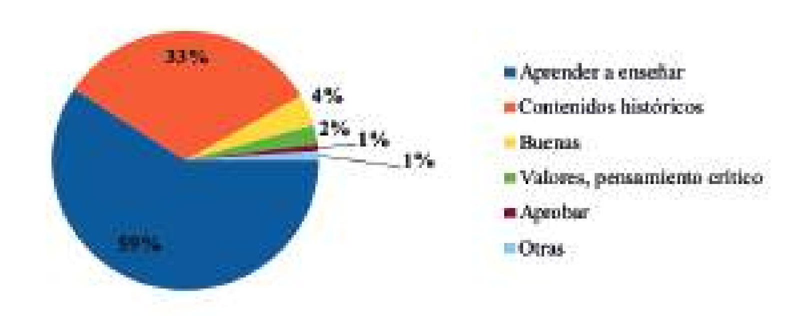
En esta misma línea, la siguiente de las cuestiones planteaba al alumnado cuáles eran los contenidos formativos que a su entender debería incluir la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Como se puede observar en la Figura 6, casi la mitad de los participantes, un 47%, señaló la formación Didáctica en Historia como la primera opción en cuanto a lo que dicha asignatura debía aportarles en su formación como futuros maestros y maestras de Historia, seguida de la opción de recursos de aprendizaje, un 25 % y contenidos propiamente históricos con un 17%.

Figura 6. ¿Qué debe aportar la asignatura a tu formación?



Finalmente, la última de las cuestiones se planteó como una pregunta abierta en la que el alumnado pudiera expresar libremente cuáles eran sus expectativas sobre la asignatura, qué esperaban de ella, para, de esta manera, contrastar la información obtenida de la cuestión anterior. En este sentido, podemos observar en la figura 7 cómo el ítem "aprender a enseñar" obtuvo el mayor número de respuestas con un 59%, lo que corroboraría los datos que muestra la anterior gráfica (Figura 6), en relación con las respuestas "formación didáctica" y "recursos de aprendizaje". Si bien cabe señalar que, en el caso de esta última pregunta, la opción de "contenidos históricos" fue expresada por un 33% del alumnado, lo que contrasta con la información recogida en la cuestión anterior, en la cual tan solo un 17% de los encuestados señaló esta misma respuesta como primera opción en cuanto a lo que consideraba que debía aportar la asignatura.

Figura 7. Expectativas del alumnado ante la asignatura.



4. Conclusiones

Los resultados arrojados por la encuesta nos han permitido dar respuesta tanto al objetivo general de esta investigación como a los propósitos más específicos que nos planteábamos al inicio de este estudio. En este sentido, podemos señalar que el alumnado valora positivamente su experiencia en relación con el estudio de la Historia, lo que sin duda condiciona su actitud hacia la asignatura analizada, por lo que se puede presuponer una cierta disposición positiva ante la materia, a la cual atribuyen un cierto grado de dificultad no muy elevado, posiblemente al proyectar su experiencia escolar con la Historia, ya que, como señalan Barrantes y Blanco (2004), "cuando los recuerdos son positivos, el alumnado tiende a generar unas concepciones que redundan en expectativas de enseñanza-aprendizaje similares a las recordadas."

Por otro lado, las cuestiones planteadas permiten conocer cómo el alumnado valora tanto su formación en Historia como su preparación para su enseñanza. En este sentido, la gran mayoría de los participantes se considera formada en cuanto a contenidos históricos, si bien reconocen sus carencias en relación con sus conocimientos para impartir esta asignatura en educación primaria, por lo que consideran la asignatura fundamental para su formación como futuros docentes.

En esta línea, ésta les proporciona formación didáctica y recursos para llevar a cabo una transposición didáctica de los contenidos históricos que consideran que poseen, es decir, esperan "aprender a enseñar". Si bien la pregunta abierta nos permite corroborar y contrastar algunos de los resultados obtenidos en las preguntas anteriores, así como analizar con mayor exactitud otros aspectos relacionados con aquello que esperan de la asignatura. De esta manera, más allá de la necesidad de formación didáctica, el alumnado espera recibir también durante el curso contenidos estrictamente históricos.

Para concluir, podemos señalar que este estudio resulta útil para obtener una visión general de cuál es la actitud o posicionamiento del alumnado ante la asignatura y, sobre todo, sirve de guía a la hora de mejorar la estructura y los contenidos de la materia, con el propósito de ofrecer una asignatura más cercana a los intereses y necesidades formativas del alumnado, ya que, como apunta Fuentes (2002), el conocimiento de la visión del alumnado es de utilidad tanto para el profesorado como para los encargados de diseñar las líneas curriculares de la asignatura. Si bien esta utilidad

es concebida en línea con lo que postula García Pérez (1999), desde un enfoque completo que afectaría principalmente al conocimiento escolar, al incidir, no únicamente en el cómo enseñar, sino en el qué enseñar.

Referencias bibliográficas

Adler, S. A. (2008). The education of Social Studies Teachers. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). Nueva York: Routledge.

Barrantes, M. y Blanco, J. L. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la Geometría escolar. *Enseñanza de las Ciencias,* 22(2), 241-250.

Berbén, A. B., Pichardo, M. C. y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 537-550.

Fuentes, C. (2002). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 1, 55-68.

García Pérez, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador. *Investigación en la Escuela,* 39, 7-16.

González Valencia, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la Educación para la Ciudadanía: Representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 12, 37-45.

Hernández, R. P. y Gómez Chacón, I. M. (1997). Las actitudes en educación matemática. Estrategias para el cambio. *Uno,* 13, 41-61.

Martínez Valcárcel, N. (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de los profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres.

Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria,* 7, 23-31.

Moreno, J. R. y Ponsoda, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la historia. En R. Roig (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior.* Barcelona: Octaedro.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestro y maestras. *Edetania,* 40, 67-81.

Pérez Padilla, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación,* 10(1), 11-32.

Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 2-16.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História,* 9, 133-155.

Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.

Sibrián, L. A. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diálogos*, 19, 25-37.

Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós Educador/MEC.

PROBLEMAS PARA INTEGRAR LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UN ESTUDIO DE CASO

Juan Carlos Colomer Rubio

juan.colomer@uv.es

Jorge Saiz Serrano

jorge.saiz@uv.e

Universitat de València, España

1. Introducción

Desde el surgimiento de las instituciones educativas regladas, el sistema educativo se ha relacionado con infinidad de soportes y productos tecnológicos, desde la pizarra al libro de texto, pasando por las diapositivas y las apps (Colomer y Bel, 2019). De hecho, aquello que se ha venido a denominar "código disciplinar" (Cuesta, 1998; 2002) está plagado de relaciones, en muchos casos invisibles, entre el profesorado y la tecnología, donde la utilización de los medios digitales y las formas en que condicionan las prácticas educativas ha sido objeto de variadas reflexiones hasta la actualidad (Cabero, 2015; Rodríguez, 2016; Adell, Llopis, Esteve y Valdeolivas, 2019).

En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente con el desarrollo de la tecnología digital vinculada al ordenador personal y el surgimiento de Internet, esta relación con los medios tecnológicos ha transformado determinadas pautas y códigos que cambian la situación de la investigación, del alumnado y el profesorado, en este acceso, al conocimiento geográfico e histórico (Cózar, 2017; Pons, 2013; Wineburg, 2018). El presente texto pretende realizar un análisis de los problemas que plantea la integración de la tecnología en la enseñanza de las ciencias sociales por medio del análisis cualitativo de un cuestionario abierto, suministrado a 10 expertos, investigadores y profesorado en activo (9 hombres y 1 mujer) vinculados a este campo de conocimiento. Las cuestiones facilitadas versan sobre los problemas y desafíos percibidos en torno a la inserción de medios digitales en la enseñanza de las ciencias sociales. Un análisis detallado de estas percepciones permitirá explorar posibles problemáticas asociadas a esa transformación tecnológica y visibilizar mejoras encaminadas a una formación docente en tecnología educativa aplicada a las ciencias sociales.

Como decíamos anteriormente, la introducción de la tecnología digital en las escuelas es una realidad que se remonta a mediados de los años 40 del siglo XX (Romero, 2001) con elementos como el cine o la televisión, al que seguirá el ordenador personal; pero su impacto en los diferentes materiales escolares es un aspecto por evaluar. Sabemos que la potenciación de los medios tecnológicos ha introducido cambios en la forma de pensar las diferentes materias escolares hasta el punto de que muchas de ellas no se conciben sin la introducción de un ordenador personal en las aulas, u otros elementos asociados a la tecnología digital (Adell et al, 2019). Para el caso de las ciencias sociales, este fenómeno ha permitido ampliar la información accesible desde el aula, pero también han supuesto problemas que han afectado tanto a la comunidad docente como al alumnado.

Por lo que respecta al profesorado, ha aumentado el número y cantidad de recursos a su disposición, aunque sin la consiguiente formación asociada a su integración, lo que ha derivado, en ocasiones, en una seducción hacia la novedad que aporta la tecnología sin una necesaria reflexión sobre su conveniente utilización (Cózar, 2017). Una de las formas de comprobarlo es analizar el uso que los libros de texto proponen sobre estos recursos, donde la introducción de la tecnología se ha basado, en la mayoría de las ocasiones, en una reiteración de códigos y prácticas tradicionales como la copia literal (en estos nuevos casos de fuentes de Internet), sin la consiguiente reflexión sobre la información suministrada (Colomer, Saiz y Valls, 2018).

Por lo que se refiere al alumnado, la aproximación a códigos y mensajes familiares, como, por ejemplo, la utilización de vídeos de corta duración en ciencias sociales, en un código muy similar al de los youtubers, no ha derivado en una necesaria reflexión sobre los contenidos y la información suministrada en los mismos (Wineburg, 2018). La tecnología digital y sus usos permiten emplear un lenguaje y códigos mucho más atractivos para el alumnado, pero su utilización en el aula no está ayudando a generar una conciencia crítica que ayude a los estudiantes a discriminar informaciones más o menos veraces o les aproxime a estrategias con las que enfrentarse a problemas sociales.

2. Metodología

La presente investigación, atendiendo a los enfoques metodológicos en ciencias sociales y educación (Albert, 2006; Kerlinger, 2002; McMillan y Schumacher, 2005; Salkind, 1999) es de naturaleza no experimental, descriptiva y exploratoria. El objetivo es el análisis de una realidad social, en este caso las opiniones y representaciones de profesores en activo de educación secundaria y del grado de Maestro de Educación Primaria e investigadores universitarios (10 en total) sobre la integración de la tecnología en la enseñanza de las ciencias sociales, tal y como queda reflejada en sus respuestas a un cuestionario al respecto. Se trata de una realidad social que no podemos modificar, sino simplemente describir y analizar, de cara a diseñar futuras intervenciones en formación docente y enseñanza de las ciencias sociales. El instrumento que empleamos impone que asumamos un enfoque cualitativo. Nos interesa examinar el discurso escrito como testimonio de las representaciones que los encuestados reflejan sobre posibles problemas o debilidades en el binomio tecnología educativa y enseñanza de las ciencias sociales. Las cuestiones versaban tanto sobre aspectos conceptuales como sobre problemas y desafíos derivados de la introducción de la tecnología digital en este campo concreto. Los interrogantes del cuestionario, enviado vía correo electrónico y respondido por los 10 informantes, se describen en la Tabla 1. Por cuestiones de espacio y objetivos del presente estudio, hemos optado por analizar cualitativamente las respuestas a las cuestiones 3, 5, 7, 9 y 10, centradas en las problemáticas, características, formación del profesorado y papel del alumnado con tecnología en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tabla 1. Preguntas formuladas en el cuestionario (se resaltan las cuestiones analizadas en el presente trabajo).

1. ¿A qué conceptos o términos asocias las palabras siguientes?: - Tecnología: - TIC: - Aplicaciones:
2. ¿Utilizas tecnología digital en tu aula? En caso afirmativo ¿qué medios utilizas y cómo las usas?
3. ¿Qué problemas te has encontrado a la hora de aplicar la tecnología en el aula?
4. ¿Qué debe conocer y saber hacer un docente de geografía e historia (Didáctica de las Ciencias Sociales) con respecto a la tecnología?
5. ¿Qué debe caracterizar la innovación en la utilización de la tecnología en el aula?
6. ¿Qué caracteriza la formación que has recibido en la utilización de la tecnología en el aula?
7. ¿Qué tipo de conocimiento necesita el profesorado para trabajar con tecnologías en el aula?
8. ¿Qué debe caracterizar la investigación en torno a la utilización de la tecnología en el aula?
9. ¿Qué papel suele adoptar el alumnado con respecto a la tecnología?
10. ¿Qué desafíos crees que se encuentra el mundo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el futuro con respecto a la tecnología en el aula?
11. Destaca algunos aspectos que consideres de relevancia sobre la tecnología y la Didáctica de las Ciencias Sociales y que no han sido tenidos en cuenta en este cuestionario.

Fuente: elaboración propia a partir de las preguntas del cuestionario.

La muestra de 10 encuestados analizada es incidental –seleccionada a partir de la trayectoria académica de los encuestados– y no probabilística: en este caso se ha recopilado y examinado las respuestas enviadas por 10 personas que decidieron atender y responder la solicitud. Nuestro interés, por tanto, es presentar un estudio de caso útil para aproximarnos a los problemas prácticos que plantea la introducción de esta tecnología digital en la enseñanza de las ciencias sociales.

3. Análisis cualitativo de las respuestas

Si pasamos a un análisis de las respuestas suministradas por los informantes, en relación con la cuestión 3 del cuestionario suministrado, vinculada con las problemáticas en la introducción de la tecnología, las respuestas suministradas engloban estos problemas en tres tipos: la infraestructura y medios deficientes en cuanto a dispositivos, equipos y conexiones a la red; los problemas formativos del profesorado y los problemas metodológicos. Las respuestas destacan la poca competencia del alumnado en materia del uso crítico de la información, especialmente en los informantes docentes universitarios:

> "En cuanto a posibilidades, realmente casi ninguna, pues hace unos años que nos mudamos a un nuevo edificio de la Facultad de Educación y las aulas están bien dotadas en general. Más dificultad encuentro en que los alumnos/as hagan un uso útil, y crítico, de la información enorme (pero de muy diversa calidad) existente en internet, pues suelen tender a tomar cosas de forma indiscriminada" (R10).

Este cuestionamiento del alumnado, muy competente en el uso instrumental de determinadas aplicaciones, pero incapaz de realizar un uso crítico de la información suministrada, invalidaría conceptos tan extendidos como el de "nativo digital", tal y como ya han demostrado otras investigaciones (Boyd, 2014; Wineburg, 2018).

Por lo que respecta a las características que esta innovación tiene para los docentes en la cuestión 5 de este cuestionario, las respuestas analizadas se dirigen a evidenciar que el propio uso de la tecnología en el aula no supone innovación:

> "La innovación debe partir por las posibilidades que te ofrezca la herramienta de la que dispongas. En el caso del iPad, te ofrece la posibilidad de un feedback directo e instantáneo con el alumno, una relación alumno-profesor más ágil, permite una educación personalizada. A nivel competencial permite desarrollar competencias como la tecnológica, la de aprender a aprender…Nunca la innovación en la utilización de la tecnología puede suponer trabajar como si fuera un "libro electrónico", ni repetir patrones que haríamos si no tuviéramos iPad. En este caso no hay innovación. Personalmente creo que la digitalización del aula no es sinónimo de innovación educativa" (R4).

Algunas respuestas inciden en que lo importante es el proceso o diseño de la intervención y otras el resultado final de la enseñanza-aprendizaje, en la línea de otros autores (Cózar, 2017). Tal y como se insiste, ninguna TIC es educativa hasta que no se "re-contextualiza" para su uso escolar, con arreglo a pautas reguladoras que inscriben en ellas una intencionalidad y una modalidad de aprovechamiento pedagógicas. En este caso resultaría perentorio establecer este tipo de pautas en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales para establecer esa re-contextualización significativa.

Por lo que respecta al tipo de conocimiento que necesita el profesorado (cuestión 7), una síntesis de las respuestas obtenidas va en la línea de favorecer un conocimiento de aplicaciones y recursos concretos que permitan la integración de la tecnología en el aula, a partir de lo sugerido en la investigación en nuestro campo sobre al acceso a materiales y recursos por parte de docentes (Flores y Rivero, 2014). Pese a todo, algunos mencionan la posibilidad de integrar la tecnología en combinación con los elementos pedagógicos y de contenido, en la línea del surgimiento y consolidación de modelos como el TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) (Colomer, Saiz y Bel, 2018). Esto requeriría de una formación polivalente que integrase no sólo la tecnología, sino los contenidos y las herramientas disponibles para trabajarlos, sin olvidar aspectos que tienen que ver con la seguridad y acceso a la red, como así se ha incluido en la reciente legislación educativa sobre "Protección de Datos de Carácter Personal y Derechos Digitales" (Martínez, 2019).

Por lo que respecta al papel del alumnado de Ciencias Sociales dentro del mundo digital en ciencias sociales, sorprende que las respuestas seleccionadas se alejan ya del concepto de "nativo digital", como hemos mencionado anteriormente, para afirmar defectos graves de procesamiento y selección de la información (R1) que en nuestra materia, Didáctica de las Ciencias Sociales, resulta básico y fundamental:

> "Depende del medio. Si se trata de buscar información se limita a copiar sin demasiado criterio y sin procesar demasiado los textos, o sea con una presentación poco cuidada. Si se trata de buscar imágenes sobre algún tema, el resultado es mejor. En general, les resulta atractivo, recibir información visual mucho más que la textual (imágenes, videos, mapas). No obstante, a la hora de trabajarla y obtener conclusiones escritas les cuesta un poco. Las aplicaciones que desconocen y que suponen varias tareas (datos del INE, hojas de cálculo, gráficos, Google Earth) les resultan muy complejas porque desconocen esos programas y les resulta difícil trabajar los datos obtenidos (estadísticas, %)" (R1).

Pese a todo, el estudiante presenta una motivación elevada que puede mejorar el rendimiento académico:

> "El alumnado que tenemos en las aulas pertenece a la llamada generación Z, la primera generación de 'nativos digitales'; posiblemente haya algún alumno de la generación millennials, también digitales, pero no de nacimiento. Esta circunstancia hace que en general los alumnos se encuentren motivados con la utilización del iPad, a veces sorprendidos. A pesar del rasgo digital en ambas generaciones, observo desconocimiento en cosas básicas como subir un archivo a plataforma o utilizar las aplicaciones como Dropbox para facilitar el trabajo cooperativo" (R9).

Aunque, a su vez, esta cuestión plantea problemas y aspectos abiertos en tareas mundanas como: ¿Cómo acercar ambos mundos: la cultura académica del profesorado y la cultura cotidiana del alumnado que viven con tecnología? ¿Qué incorporar? ¿Debemos hacer renuncias en esa incorporación?

Finalmente, por lo que respecta a la última cuestión analizada, la que se refiere a los desafíos presentes en la introducción de la tecnología, las respuestas enfatizan la necesidad de la formación técnica de contenidos con la formación en nuevas estrategias didácticas que se orienten a la transformación social:

> "No creo que sea un problema de falta de información, ni siquiera de falta de oferta formativa, sino de reorientación de dicha oferta y de clarificación de estrategias, tanto didácticas como de formación del profesorado" (R10).

Junto con ello también se sugiere un nuevo problema como es el de las infraestructuras y la propia formación y visión del profesorado con respecto a la utilización de la tecnología:

> "Creo que el principal desafío que encontramos consiste en superar esa visión negativa que tiende a pensar que la tecnología aplastará cualquier otro tipo de aprendizaje. La mayoría de los docentes están abiertos a cambios

y a mejoras que consigan sacar el máximo de sus alumnos y que hagan del aprendizaje una experiencia más lúdica, sólo necesita apoyo" (R5).

Para finalizar, para los encuestados, continúa muy presente en la enseñanza de las ciencias sociales el reto de:

"proporcionar al alumnado criterios para seleccionar la ingente información disponible, indicarle accesos fiables, integrar esa información en un proceso más amplio de aprendizaje en su procesamiento y acceso al conocimiento" (R2).

4. Conclusiones

A partir del análisis de las respuestas suministradas en el cuestionario al grupo de 10 expertos, podemos englobar los problemas en la introducción de la tecnología en la enseñanza de las ciencias sociales en cuatro grupos.

Por un lado, los que tienen que ver con los aspectos técnicos de esta introducción, ya sea por la escasa formación del profesorado o la escasa dotación de los centros educativos. Estos problemas, pese a que se van solventando, no han resuelto otros. Así, estos aspectos técnicos han derivado en un posible uso de la tecnología en ciencias sociales desde un punto de vista práctico concreto e incidental, como mostrar algún fenómeno específico en una presentación multimedia, y no constructivista o capacitador que involucre al alumnado (Redish, 1993; Gardner y Davis, 2015).

En segundo lugar, encontramos los aspectos relacionados con el papel del alumnado que, inmerso en un mundo tecnológico, se ha ido despojando de esa etiqueta de "nativo digital" para plantear nuevas problemáticas que tienen que ver con la comprensión y utilización de la información suministrada en el aula y su crítica a la misma. Desde la enseñanza de las ciencias sociales debemos pensar nuevas estrategias de trabajo de contenidos con tecnología que intenten profundizar en un uso crítico de la información.

En tercer lugar, encontramos los aspectos que tienen que ver con la formación del profesorado, donde un análisis de las respuestas y de diferentes modelos formativos indican la conveniencia en la apuesta por una formación polivalente que dote de importancia a la tecnología, pero relacionada y combinada con aspectos que tienen que ver con los contenidos y la pedagogía. Así, modelos como el TPACK pueden ser interesantes en esa integración.

Por último, las respuestas de los 10 encuestados indican una de las principales problemáticas que están en la base de las anteriores ya mencionadas y es el propio papel que otorgamos a esa tecnología dentro de la didáctica de las ciencias sociales, pues como producto cultural no deja de poseer intrínsecamente un papel determinado dentro del contexto cultural no exento de intereses y finalidades ocultas. Así, en ese sentido, la tecnología educativa debería extenderse no sólo al conocimiento en el marco escolar, sino que debería ser un auténtico instrumento para la transformación social.

Referencias bibliográficas

Adell, J. S., Llopis, M. A. N., Esteve, M. F. M. y Valdeolivas, N. M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 171-186.

Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: Mc Graw Hill.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens.* Connecticut: Yale University Press.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación,* 1, 19-27.

Colomer, J. C. y Bel, J. C. (2019). Tecnología educativa y Didáctica de las Ciencias Sociales: del peso del dispositivo a la metodología como respuesta. En D. Parra y C. Fuertes (Eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Colomer, J. C., Saiz, J. y Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128.

Colomer, J. C., Saiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 33(1), 53-64.

Cózar, R. (2017). Usos y abusos de las TIC en la enseñanza de la historia. En VV. AA., *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 211-242). Madrid: Editorial Milenio.

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España: entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.

Flores, H. y Rivero, P. (2014). ¿Cómo selecciona el profesorado recursos digitales para enseñar el Historia? *Clío: History and History Teaching,* 40, 1-7.

Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital.* Buenos Aires: Paidós.

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.* México: McGraw-Hill.

Martínez, R. (2019). ¿Minusvaloramos la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales? *Diario La Ley,* (9329), 1.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual.* Madrid: Pearson.

Pons, A. (2013). *El desorden digital: guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI.

Redish, E. F. (1993). What Can a Physics Teacher Do with a Computer? Partes 1 y 2. Recuperado de http://www.physics.umd.edu/perg/papers/redish/resnick.html.

Rodríguez, A. (2016). *Metáforas de la sociedad digital. El futuro de la tecnología en la educación*. Madrid: SM.

Romero, J. (2001). *La clase artificial: recursos informáticos y educación histórica.* Madrid: Akal.

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación.* México D.F: Prentice Hall.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's already on your phone).* Chicago: The University of Chicago Press.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER DE PROFESOR DE SECUNDARIA (GEOGRAFÍA E HISTORIA) SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO. PRIMERA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Carmen Escribano Muñoz

carmen.escribano@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja, España

Joan Pagès Blanch

joan.pages@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Enrique Gudín de la Lama

enrique.gudin@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja, España

1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico es un concepto nuclear en la enseñanza de la historia, de ahí la importancia que tiene estudiar su adquisición, desde el punto de vista teórico y didáctico, para los futuros profesores de enseñanza secundaria.

A partir de la propuesta inicial (Escribano y Gudín, 2018) desarrollamos una investigación de corte cualitativo que recogiese las aportaciones de estudiantes de profesor que se encontraban cursando el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en torno a las representaciones sociales que han construido sobre la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.

2. Fundamentación teórica

Aunque se cuenta con una propuesta conceptual para la enseñanza del tiempo histórico (Pagès, 1997, 1999; Santisteban, 2005; Pagès y Santisteban, 2010) que sirve como marco referencial didáctico, todavía se mantiene un modelo obsoleto que representa la temporalidad basada en la cronología y la sucesión de los hechos históricos.

En la práctica no se contempla el aprendizaje del tiempo histórico como un aprendizaje procedimental, a través del cual los alumnos de secundaria "expliquen o analicen las causas de los cambios y las transformaciones, sino que únicamente los reconocen" (Pagès, 1999, p. 247). De alguna manera, las competencias del profesorado acaban reduciéndose al «cómo enseñar», obviando el «qué enseñar» y «para qué enseñar».

Santisteban (2005) señala que la percepción y representación que realiza el profesor sobre el tiempo histórico es un reflejo de sus competencias y capacidades prácticas para abordar la enseñanza de este en las aulas.

Como es sabido, las decisiones que toma el profesorado obedecen a las representaciones que ha madurado durante su formación y durante su vida profesional. Por esta razón, se considera fundamental averiguar qué representaciones tienen del tiempo histórico y de la enseñanza de la temporalidad.

El análisis de la literatura revisada constata que todavía es insuficiente la investigación acerca del pensamiento, representaciones e interpretaciones del profesor y de los estudiantes de profesor, máxime si se tiene en cuenta la incidencia de estos pensamientos en su labor de enseñar.

Por otro lado, la mayor parte de los estudios que se han referenciado, no han seguido a los estudiantes de profesor en sus experiencias prácticas de aprendizaje, ni tampoco han indagado sobre el posible impacto de los programas de educación del Máster de Secundaria, en la especialidad de Geografía e Historia, en sus primeros años de funcionamiento. Estamos, por tanto, ante un vacío que conviene completar y conocer mejor.

Conocer el proceso formativo vivido por los estudiantes de profesor y los posibles cambios que han podido experimentar a lo largo de su formación en el máster, nos permitirá conocer si los planes de formación del profesorado han mejorado en este aspecto o continúan manteniéndose los mismos patrones que interiorizaron los profesores durante su formación práctica.

3. Diseño del cuestionario

En la primera fase de la investigación se implementó un cuestionario mixto, cualitativo y cuantitativo, que incluyó preguntas cerradas de opción múltiple, dicotómicas, de escala y también preguntas semiabiertas que, además de presentar diferentes opciones, ofrecían la posibilidad de incluir una alternativa abierta en las que se ofreciera la posibilidad al estudiante de responder libremente.

La finalidad del cuestionario era obtener unos primeros resultados en torno a las cuestiones principales de nuestra investigación: ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria en referencia al tiempo histórico y cómo lo llevan a la práctica?

En esta primera aproximación se buscaba conocer sus recuerdos sobre las experiencias de aprendizaje que tuvieron durante su etapa educativa de secundaria y universidad en las clases de historia y qué aprendieron sobre el tiempo histórico.

Paralelamente, nos interesaba poder conocer cómo proyectan la enseñanza del tiempo histórico, desde la perspectiva de futuros docentes, mediante el análisis de una secuencia didáctica diseñada por ellos.

Por tanto, el diseño del mismo se llevaría a cabo partiendo de los siguientes ámbitos de análisis:

- Experiencias como alumno sobre la historia y el tiempo histórico.

- Conocimientos previos y formación en torno al tiempo histórico.

- Perspectivas sobre la enseñanza del tiempo histórico como futuro profesor.

En este sentido, también considerábamos relevante poder conocer y analizar la perspectiva desde la cual les ha sido enseñada la historia, ya que son variables que pueden determinar si los estudiantes de profesor entienden el concepto de tiempo histórico desde una dimensión cronológica, que ubica los hechos históricos en el pasado o, por el contrario, lo vinculan al desarrollo de la conciencia histórica desde una dimensión temporal que relaciona pasado, presente y futuro.

4. Análisis del cuestionario

El estudio se ha llevado a cabo a partir de una muestra aceptante de 34 alumnos que han cursado el Máster en Formación del Profesorado, especialidad Geografía e Historia, durante el curso académico 2017-2018.

El 72 % de los estudiantes -26 en total- lo realizó en la Universidad Internacional de La Rioja, 8 estudiantes en la Universidad Autónoma de Barcelona y 2 estudiantes en la Universidad de Valladolid.

Los estudiantes de profesor accedieron al Máster desde diferentes titulaciones, todas ellas relacionadas con el ámbito de las Ciencias Sociales. 14 estudiantes han cursado el Grado/ Licenciatura en Historia, 14 estudiantes se han graduado en Historia del Arte y 6 estudiantes han cursado Grado de Humanidades, Sociología, Ciencias Políticas o Antropología Social y Cultural. Un dato relevante es que haya el mismo número de graduados/licenciados en Historia que en Historia del Arte.

4.1. Experiencia como estudiantes

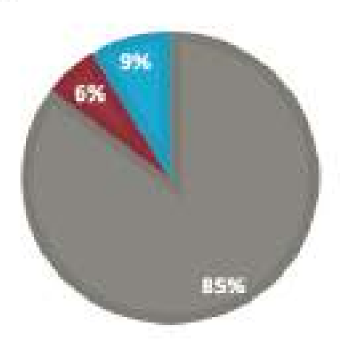
En las preguntas del cuestionario se consideró necesario averiguar y analizar las experiencias que habían vivido los estudiantes en su época de alumnos en secundaria y bachillerato, en su formación académica en la Universidad y durante el Máster, ya que, en cierta manera, estas experiencias habrían determinado su percepción sobre la historia y el tiempo histórico.

Planteamos una pregunta para conocer cómo recordaban las clases de historia durante su formación en secundaria y bachillerato, ofreciéndoles como respuesta dos perspectivas, y con la posibilidad de una respuesta abierta para que explicaran sus experiencias. El 85 % de las respuestas -29 estudiantes- afirma que en las clases de historia leían el libro de texto, tomaban apuntes y estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia. Es decir, una formación basada en prácticas tradicionales. Un 6% de estudiantes recuerda las clases de historia más dinámicas, en las que se trabajaban aspectos sobre los cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad, analizando críticamente diversas fuentes históricas -películas, documentales, imágenes, fotografías, documentos-. El 9% responde que, dependiendo del profesor, las clases se abordaban desde ambas perspectivas.

Gráfico 1. Experiencia como estudiantes en secundaria/bachillerato con la asignatura de Historia.

CLASES DE HISTORIA EN SECUNDARIA Y BALLICHERATO

- Se leía el libro de texto,escuchábamos y tomábamos apuntes donde se estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia (batallas, conquistas...)
- Se trabajaban aspectos sobre cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad (estructura social, formas de vida, costumbres, cultura) analizando críticamente diversas fuentes historicas (fotografías, películas, documentos)
- Combinación de ambas metodologías

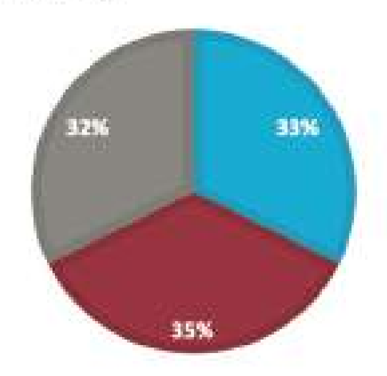


En relación con su experiencia como estudiantes en la universidad, las respuestas obtenidas nos muestran que 12 estudiantes, el 35%, respondieron que en la universidad se trabajaban aspectos relacionados con los cambios sociales que iban aconteciendo a lo largo de la historia, analizando críticamente las fuentes históricas. El 33% recuerda que las clases de Historia eran una prolongación de lo que había vivido en secundaria, prácticamente enfocadas a perpetuar la metodología tradicional que imperaba en las aulas. El 32% de los estudiantes respondió que ha experimentado ambos enfoques, dependiendo de la visión que sostenía el profesorado que impartía la asignatura.

Gráfico 2. Experiencia como estudiantes en universidad con la asignatura de Historia.

CLASES DE HISTORIA EN UNIVERSIDAD

- Se leía el libro de texto,escuchábamos y tomábamos apuntes donde se estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia (batallas, conquistas…)
- Se trabajaban aspectos sobre cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad (estructura social, formas de vida, costumbres, cultura) analizando críticamente diversas fuentes historicas (fotografías, películas, documentos)
- Combinación de ambas metodologías

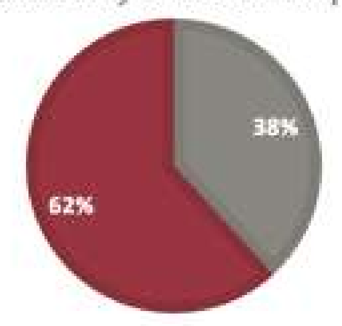


El 62% de los estudiantes de profesor manifiesta que, en general, se le ha enseñado la historia desde una perspectiva donde se trataba de reproducir los hechos del pasado, interpretándolos como contenidos cerrados e inconexos, que no permiten llevar a cabo una reflexión crítica de la historia desde la mirada del presente y entendiéndola como aprendizajes que ayudan a orientarnos en el futuro.

En las respuestas nos comentan que los contenidos de historia se trataban a través de los libros de texto, ejercicios del mismo libro, PowerPoint, etc., ilustrando el sentido del tiempo a través de la presentación de los hechos históricos de una forma cronológica, mediante la exposición de ejes/ líneas del tiempo.

El 38% considera que, en general, la historia se le ha enseñado desde la perspectiva de desarrollo de conciencia histórica.

Gráfico 3. Perspectiva acerca de la enseñanza de la Historia.



Sobre la valoración que realizan sobre la asignatura de Historia, el 70% -24 estudiantes- respondió que su experiencia en las clases de historia le ayudó a captar su interés por conocerla y manifiesta que su motivación por esta disciplina se ha dado gracias a su experiencia con profesores y familiares que le transmitieron la relevancia del estudio de la misma para la persona.

4.2. Conocimientos previos y formación sobre el tiempo histórico

En otra pregunta se les planteó si durante su formación académica habían estudiado el concepto de tiempo histórico. 17 estudiantes -el 50% de la muestra- respondieron que sí lo habían estudiado, la otra mitad no recordaba haberlo abordado.

De los estudiantes que respondieron afirmativamente, el 90% comentó haberlo aprendido durante su formación en el Grado o el Máster.

> En la asignatura de Primeras Vanguardias durante la Licenciatura de Hª del Arte, hablamos del Zeitgeist (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

> Lo hemos estudiado en el Máster, en relación con las dificultades en el aprendizaje de la historia, dentro de la asignatura de Didáctica de la Especialidad. Como concepto en sí, no lo estudié en la universidad, ni en secundaria, ni en bachillerato (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

Solo dos estudiantes recordaron haberlo abordado en su etapa de secundaria y ambas respuestas relacionan su aprendizaje únicamente con la cronología y la periodización.

> Creo que a partir de 2.º de ESO, en la asignatura de Historia. Al explicarnos la bifurcación entre tiempo cronológico y tiempo histórico (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

> En 4ª de ESO, recuerdo haber acabado el curso con un eje cronológico para saber situar todos los períodos históricos estudiados y aprender este concepto (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

4.3. Perspectiva sobre la enseñanza del tiempo histórico como futuro profesor

Tratamos de analizar los conceptos temporales que, desde el punto de vista de los encuestados, consideran más importantes para la enseñanza del tiempo histórico, presentándoles una tabla con diversas categorías temporales que se utilizan para la enseñanza del tiempo histórico y debían realizar una clasificación según su relevancia. En las respuestas planteadas se incluyeron variables, por un lado, propiamente temporales, conocidas también como conceptos de segundo orden o procedimentales, y otras que aluden a períodos concretos de la historia, conocidas también como conceptos de primer orden o sustantivos (Kitson, Steward & Husband, 2015).

Los conceptos de segundo orden actúan de organizadores cognitivos, siendo el marco de referencia a través de los cuales se describe y explica el pasado-cambio, la continuidad, la causalidad, la cronología, la simultaneidad, la duración, etc. Los conceptos de primer orden están relacionados con el modo de interpretar el pasado y se utilizan para referirse a la manera de funcionar de las personas y las sociedades. Estos conceptos adquieren significado en contextos históricos específicos, por lo que se requiere de un conocimiento de contenidos históricos ya que hacen alusión a períodos concretos de la historia -el Paleolítico, el Imperio Romano, el liberalismo, la dictadura, la revolución, la transición, la crisis.

Los conceptos temporales, tanto de primero como de segundo orden, se encuentran vinculados con la enseñanza del tiempo histórico, pues ofrecen al profesorado múltiples estrategias para analizar el pasado, más allá de conocer los hechos y ubicarlos en el tiempo.

Gráfico 4. Conceptos temporales relevantes para la enseñanza del tiempo histórico.

Conceptos temporales relevantes para enseñar el tiempo histórico

	Muy importante	Importante	Menos importante	Nada importante	No contesta
Paleolítico	4	12	18	1	
Imperio romano	5	13	15	1	
Cronología	9	15	11		
Sucesión	10	19	7		
Decadencia	10	18	6		
Liberalismo	11	17	5	1	
Ritmo	13	6	13	2	
Duración	13	19	2		
Revolución	16	19			
Futuro	16	12	5	1	
Pasado	14	17	1	1	1
Progreso	17	11	6		
Dictadura	17	16		1	
Transición	18	12	4		
Continuidad	22	12	1		
Crisis	22	11	1		
Presente	23	10		1	
Simultaneidad	25	9	1		
Cambio	27	7			
Causalidad	31	2	1	1	

En las respuestas se registran como muy importantes o importantes los conceptos de causalidad, cambio y simultaneidad.

Los conceptos de primer orden como Paleolítico e Imperio Romano, según sus respuestas, resultan poco relevantes para la enseñanza del tiempo histórico. Sin embargo, otros conceptos como crisis, transición o dictadura se les otorga más importancia. Podemos entender que estos conceptos hacen alusión a una historia que se relaciona muy directamente con el presente, pues, en la actualidad, se están viviendo situaciones similares. Por el contrario, Paleolítico o Imperio Romano son conceptos que aluden a una época concreta de la historia y parece que no son tan relevantes.

4.4. La programación didáctica para enseñar el tiempo histórico.

En este mismo cuestionario, se planteó a los estudiantes que realizaran una pequeña programación didáctica explicitando qué y cómo enseñarían a sus alumnos aspectos del tiempo histórico.

Como hemos expuesto anteriormente, los estudiantes clasificaron por orden de relevancia conceptos temporales propios del tiempo histórico. En el análisis de las programaciones, parece que utilizan los conceptos más bien como forma de ubicar etapas cronológicas o hechos en el tiempo. Los resultados nos muestran que en los objetivos se plantean el uso de términos y conceptos temporales como "eje cronológico", "línea del tiempo", "acontecimiento", "periodización", "cronología", "simultaneidad".

> Para trabajar el tiempo histórico, comenzaría trabajando el concepto de tiempo y el paso del tiempo. Actividades: hacer un eje cronológico de la vida de los estudiantes con fotos suyas y buscar hechos históricos relevantes que pasaran a lo largo de su vida (Estudiante 20, Licenciatura en Ciencias Políticas).

> Realizaría con ellos una línea del tiempo en la cual apareciera todo el temario de la asignatura. La haría muy visual, les llevaría imágenes y tendrían que pegarlas, pintar… haría una línea del tiempo grande para colgarla sobre la pizarra, con el objetivo de que situaran cada tema en un punto y lo comprendieran en su contexto, e incluso realizaría otra igual para ponerla en el exterior de la clase. Si esto se hiciera con todos los cursos hasta cuarto, los estudiantes podrían apreciar la evolución de la historia, dónde están y dónde llegarán. Y podrán ver de un vistazo la evolución del hombre (Estudiante 28, Grado en Historia).

> Incidir en que los estilos artísticos comparten cronología con la historia y que incluso muchos de sus artistas participaron de los distintos movimientos a lo largo de sus vidas. Realizaría una línea del tiempo en la cual habrían de señalar la duración de cada movimiento artístico por colores, haciendo patente esta superposición de las cronologías (Estudiante 32, Estudiante en Historia del Arte).

Un porcentaje menor alude a conceptos como "cambio", "evolución", "continuidad" o "sucesión", pero no los relacionan con el estudio de la causalidad.

> Plantearía una actividad grupal en la que los miembros del grupo trabajaran hechos históricos que sucedieron en un mismo marco temporal y realizaría un debate o reflexión de las causas-consecuencias y conexión entre fenómenos históricos. (Estudiante 16, Grado en Historia del Arte).

> Cogería un hecho concreto que usaría como núcleo, les pediría a mis estudiantes que investigaran, estudiaran causas y consecuencias vinculadas a ese hecho -sociales, económicas, artísticas…- y las fueran coordinando, antes o después de dicho hecho (Estudiante 19, Grado en Historia del Arte).

Las 28 programaciones analizadas aluden a la enseñanza de un tiempo de carácter corto, el tiempo del acontecimiento, mientras que 14 programaciones lo relacionan con el tiempo medio, referido al tiempo de las coyunturas. Solo siete estudiantes comentan también abordar el análisis del tiempo largo, refiriéndose a las estructuras sociales, políticas, económicas, religiosas o culturales.

En cuanto a los contenidos escogidos y su relación con los objetivos, unos estudiantes escogen hechos muy concretos -todos los acontecimientos históricos relevantes, estallido de la Revolución de Febrero y Octubre, hechos históricos relevantes en la Edad Antigua- y otros plantean un marco muy difuso -concepto de tiempo histórico, conceptos: proceso, transformación, permanencia, substrato, aculturación, estructura, institución, crecimiento, auge, decadencia, como tendencias cíclicas en la

historia de la humanidad. En ambos casos, no resultaría fácil el trabajo del tiempo histórico y parece que los estudiantes no lo han percibido. También se ha advertido cierta desconexión entre los contenidos propuestos y los objetivos que se pretenden alcanzar con ellos. En muchos casos hay una manifestación de intenciones, de buenas intenciones, pero difícilmente alcanzables con esos contenidos.

Por otra parte, la metodología que la mayoría de los estudiantes reconoce que va a utilizar es la expositiva. Indudablemente es necesario un proceso explicativo, pero el matiz que la mayoría de ellos incluye en sus propuestas, se refiere a la explicación de conceptualizaciones históricas, características de periodos, explicación de procesos sociales, económicos y culturales, más que al desarrollo de las actividades que se pretenden llevar a cabo, de forma que, a fin de cuentas, más que procurar el aprendizaje de los alumnos, se reserva buena parte del esfuerzo del estudiante a la transmisión -exposición- de sus propios conocimientos.

Estos resultados determinan que 16 de los estudiantes conceden mayor importancia al aprendizaje de contenidos históricos, mientras que 12 tratan de abordar los contenidos históricos, integrando algunos elementos temporales para el estudio del tiempo histórico. La ausencia de algunos conceptos o la mención sin un análisis relacional, pensamos que sigue imposibilitando el desarrollo del pensamiento histórico y, por ende, la comprensión de los contenidos históricos.

5. Síntesis de los primeros resultados

El análisis realizado nos ofrece unos primeros resultados en referencia a sus vivencias como alumnos, en torno al aprendizaje de la historia y del tiempo histórico y, en líneas generales, sobre cómo proyectan su futuro docente como profesores de historia.

Su experiencia como alumnos en la universidad nos hace pensar que ha habido un relativo cambio en el enfoque didáctico en relación con los estudios secundarios, puesto que la mitad de los estudiantes respondió que había tenido experiencias de aprendizaje con metodologías expositivas, completamente dependientes de la visión del profesor y otras donde se impulsaba a los alumnos a dialogar y reflexionar sobre los contenidos históricos.

La mayoría de los alumnos que proviene de la Licenciatura/Grado en Historia del Arte recuerda las clases de historia desde una perspectiva menos tradicional y más participativa/reflexiva. En las entrevistas debemos indagar, con más detalle, cómo fueron sus experiencias y si estas les han influido en su concepción sobre la enseñanza de la historia.

En cuanto al aprendizaje del concepto de tiempo histórico, la mayoría de los estudiantes no recuerda haberlo estudiado -probablemente sea porque no lo relacionan con los elementos temporales que lo integran- y los que sí lo hicieron exponen que principalmente lo han hecho durante el Máster.

Estos primeros resultados nos desvelan la escasa formación que manifiestan los estudiantes en relación con el tratamiento en el aula de algunas categorías temporales propias del tiempo histórico y la carencia de estrategias didácticas que las desarrollen. Al no haber finalizado su período de formación en el Máster, no podemos establecer una valoración determinante. La entrevista nos permitirá conocer con más detalle cuál ha sido su experiencia con la asignatura de Didáctica de la Especialidad, ya que es, a través de la misma, donde prácticamente se desarrollan los conceptos relativos al tiempo histórico y la formación didáctica para la enseñanza de la Historia.

Para ello, utilizamos como base la perspectiva de la Teoría Fundamentada, pues el propósito del estudio es descubrir y desarrollar la teoría que emerge de los significados y experiencias de los estudiantes de profesor, así como del contexto donde los y las futuras docentes desarrollan sus prácticas profesionales durante su formación en el Máster. Al basarnos en datos y no en hipótesis o supuestos concebidos previamente, se aumenta la comprensión de la realidad estudiada (Strauss y Corbin, 2002) lo que nos permitiría proporcionar una proposición teórica que sirva como guía significativa para la acción.

Referencias bibliográficas

Escribano, C. y Gudín, E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: una propuesta de investigación. En E. Torres, C. García Ruiz y M. Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 253-262). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid / Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato.* Madrid: Ediciones Morata.

Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, J. (1999). El tiempo histórico. ¿qué sabemos sobre su enseñanza y aprendizaje? Análisis de la valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales,* 13, 241-278. Instituto de Ciencias de la Educación.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes*, 30(82), 281-309.

Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. [Tesis Doctoral] Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

LOS CASTILLOS DE LA EDAD MEDIA EN EDUCACIÓN INFANTIL: TRABAJAR MEDIANTE EL PATRIMONIO PARA ACABAR CON LOS ESTEREOTIPOS HISTÓRICOS

Iris Merino Ros

irismros@hotmail.com

Juan Ramón Moreno Vera

jr.moreno@um.es

Universidad de Murcia, España

1. Introducción

La investigación educativa en la didáctica de las ciencias sociales tiene, todavía hoy, una cuenta pendiente con la educación infantil, ya que se trata de la etapa escolar menos trabajada por los investigadores. Las dificultades inherentes a esta etapa explican este hecho: comprensión de los conceptos complejos de espacio y tiempo, dificultad en la elaboración de materiales, la poca concreción del currículum y, especialmente, los problemas para recoger y obtener resultados en las experiencias que se hacen.

Por eso, en este trabajo, se presenta una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia usando como recurso el patrimonio local de Lorca. Para analizar los resultados de la experiencia se usarán instrumentos de evaluación como los dibujos o la entrevista, evidenciando una experiencia muy positiva en la desaparición de algunos estereotipos históricos ligados al concepto de los castillos medievales.

2. El patrimonio en la enseñanza de la historia

Medina y López (2018) resaltan la necesidad que deriva por parte de los futuros docentes en relación con conocer las principales características referidas al patrimonio de su entorno próximo, para aprender a utilizar este recurso como elemento didáctico de forma transversal y poder acercar al alumnado a un tratamiento competencial y actitudinal que fomente la valoración y conservación del mismo.

Distintos autores versados en la materia como Cuenca, Estepa, Jiménez, Martín y Wamba (2013) ponen el punto de mira en la necesidad de superar diversos inconvenientes disciplinares, metodológicos y curriculares para lograr un enfoque de la educación patrimonial holístico que permita valorar aquello que conocemos y asegure su adecuada conservación, teniendo en cuenta la importancia de nuestro legado cultural y la necesidad de preservar el mismo.

Estepa (2001), de hecho, nos marca que una de las problemáticas que afecta a la hora de desarrollar una adecuada didáctica del patrimonio es la visión acotada del término. Esta circunstancia interfiere, según apunta el autor, en materiales didácticos, bibliografía, en las concepciones de gestores de patrimonio y también en el profesorado y alumnado.

Autores como Suárez, Calaf y San Fabián (2014) nos hacen partícipes de la existencia de dos modelos de enseñanza cuando visitamos un museo, circunstancia que se puede extrapolar a una salida al entorno, como sucede en el trabajo desarrollado, diferenciando entre la enseñanza del patrimonio y la enseñanza con el patrimonio. En la primera opción, dichos autores resaltan que, a pesar de dar a conocer el elemento patrimonial visitado, no es posible aprovechar el potencial didáctico que engloba. Por el contrario, en la segunda opción, se establece como recurso que facilita a través de sí mismo el aprendizaje de la Historia. Por otra parte, tal y como nos apuntan Moreno y Ponsoda (2018), cada elemento patrimonial, al incluirlo en la práctica docente, puede

tener sus limitaciones, pero este aspecto no debería servirnos como excusa, sino como motivación para encontrar formas adecuadas en su tratamiento.

La inclusión de la enseñanza del patrimonio en los planes de estudio debería tener un carácter fundamentalmente holístico (Cuenca, 2002), englobando diversas representaciones patrimoniales, ya sean culturales o naturales. Por este motivo, no debe continuar siendo un apéndice complementario a la enseñanza de la historia, sino tener un carácter transversal e integrador, en el que se refleje la importancia del patrimonio en sí mismo como un elemento que forma parte de nuestro día a día y que debe ser conservado para las generaciones futuras.

3. Los castillos en las secuencias de aprendizaje

Resulta sencillo encontrar en las aulas de educación infantil proyectos, unidades temáticas o talleres que versen sobre la tan atractiva y motivadora temática de los castillos. A pesar de hallar las redes sociales trufadas de experiencias que recogen este elemento como eje para articular los aprendizajes, especialmente en las primeras etapas educativas, cuando nos paramos a analizar los contenidos que se transmiten, suelen primar de manera abrumadora la estereotipación de los castillos y otros elementos relacionados. Es habitual que los niños y niñas representen fortalezas con reyes, reinas, príncipes, princesas, fosos e incluso animales fantásticos que nunca han existido. Por el contrario, dejan al margen contenidos relacionados con los castillos que se encuentran en su entorno próximo.

En el trabajo desarrollado por Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez (2006), se recoge una experiencia de aprendizaje de la Historia en el aula de educación infantil, haciendo uso de un denominado "Rincón de los tiempos". El estudio refleja una condición habitual en el alumnado de estas edades, como la complejidad a la hora de distinguir realidad y fantasía. Además, apunta otras dificultades que comúnmente se producen debido a la corta edad del alumnado, como inconvenientes a la hora de comprender y expresar términos relacionados con los conceptos espacio-temporales.

En el estudio de Santa-Cecilia (2017) se recoge la idoneidad de los Reales Sitios como recurso educativo en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, teniendo presentes desde la educación infantil a la educación primaria. Asimismo, el artículo de Santa-Cecilia (2017) pone el acento en la posible relación que se establece entre el desconocimiento y la falta de conciencia, en este caso ambiental, y de conservación de los elementos patrimoniales que protagonizan el estudio. De ahí la importancia de reconocer no solamente los grandes monumentos que nos transmiten otros canales de aprendizaje, sino también los elementos más sutiles que se encuentran presentes en nuestro entorno próximo, el saber ubicarlos espacialmente, el conocer su trascendencia, así como la relación que guardan con los demás elementos.

4. Marco empírico

4.1. Objetivos de la investigación

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar la progresión de aprendizaje del alumnado de educación infantil respecto al conocimiento de un elemento patrimonial de gran importancia en la ciudad de Lorca, como es su castillo y la adquisición de aprendizajes, evitando estereotipos habituales que suelen aparecer vinculados a estas edificaciones históricas.

4.2. Participantes y contexto

El estudio se desarrolló durante el tercer trimestre del curso escolar 2017/2018 en un centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de titularidad privada-concertada de la Región de Murcia. Concretamente, se llevó a cabo, al mismo tiempo, en dos aulas del tercer nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil (5 años) de la ciudad de Lorca.

La muestra seleccionada inicialmente la conformaron dos grupos-clase compuestos por un total de 58 alumnos y alumnas. Asimismo, al concluir la totalidad de las sesiones, los sujetos que formaron parte de la investigación se concretaron en 49 alumnos (21 niños y 28 niñas) que en su mayoría residían en zonas de clase media-alta cercanas al Centro.

4.3. Diseño de investigación

Para el desarrollo de la investigación se ha utilizado un diseño cuasi-experimental de enfoque mixto conformado por aplicación de: pretest, secuencia de aprendizaje y postest. Dichas herramientas se englobaban dentro de las utilizadas en estudios cualitativos, pero se realizó un posterior tratamiento de datos desde una perspectiva cuantitativa, utilizando el programa estadístico Statistical Product and Service Solutions (SPSS) para analizar las variables establecidas en relación con las personas que ocupaban los castillos.

La planificación de la secuencia de enseñanza propuesta y los procedimientos marcados en las actividades desarrolladas se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Planificación y procedimientos de la propuesta “Un castillo sin dragones ni bufones”.

Fase	Actividad	Procedimiento
1ª Iniciación	1.- “El búho Tulo”	Se narró un cuento usando la técnica del teatro sombras
1ª Iniciación	2.- “Castillos y castillos”	Se facilitó a cada alumno una ficha en la que debían dibujar un castillo
2ª Desarrollo	3.- “El castillo de mi ciudad”	Se preparó el aula de usos múltiples con un panel y una caja en cuyo interior estaban situados pictogramas relacionados con castillos que el alumnado debía intentar identificar antes de pegarlos en el panel
2ª Desarrollo	4.- “1, 2, 3 punto de interés”	La presente actividad consistió en una salida conjunta al entorno próximo del centro escolar para tomar imágenes del castillo de la ciudad con soportes digitales
2ª Desarrollo	5.- “¡Todos a una!”	Se elaboró una maqueta del castillo de la ciudad de forma colaborativa entre todo el grupo-clase
2ª Desarrollo	6.- “Esto sí esto no”	El alumnado retiró pictogramas aleatoriamente del interior de una caja para exponer seguidamente al resto de compañeros si la imagen pertenecía a un castillo o si era un elemento trampa
3ª Reflexión y conclusiones	7.- “¿Te cuento cosas del castillo de Lorca?”	Se realizó un panel con cartulina que recogía frases sencillas y significativas escritas por el alumnado con lo aprendido a lo largo de la secuencia
4ª Consolidación de lo aprendido	8.- “Más castillos y castillos”	Se proporcionó una ficha similar a la de la actividad 2 a cada alumno en la que debían dibujar un castillo libremente

4.4. Recogida de información

Para la recogida de información en relación con los conocimientos de elementos patrimoniales, los instrumentos utilizados fueron los expuestos a continuación:

- Una ficha inicial, que ha cumplido la función de pretest, correspondiente a la actividad 2, donde el alumnado ha representado mediante un dibujo libre un castillo de forma genérica teniendo en cuenta elementos y personas.
- Una entrevista individual, que ha completado el pretest, desarrollada tras la elaboración de la ficha inicial que compone la actividad 2.
- Una ficha final, que ha cumplido la función de postest, correspondiente a la actividad 8, donde el alumnado ha representado mediante un dibujo libre un castillo de forma genérica, atendiendo a elementos y personas.
- Una entrevista individual, que ha completado el postest, desarrollada tras la elaboración de la ficha final que conforma la actividad 8.

Para la elaboración del estudio, una vez concretada la propuesta, procedimos a la validación de la misma por parte de cinco expertos, tres de ellos profesores de la Universidad de Murcia del área de didáctica de las ciencias sociales y dos docentes especialistas en educación infantil pertenecientes al Centro donde se desarrolló la investigación, antes de iniciar su aplicación en

las dos aulas seleccionadas. La fase expuesta resultó primordial para determinar tanto los puntos fuertes como débiles del trabajo.

5. Presentación y discusión de los resultados

5.1. Análisis y descripción de los resultados

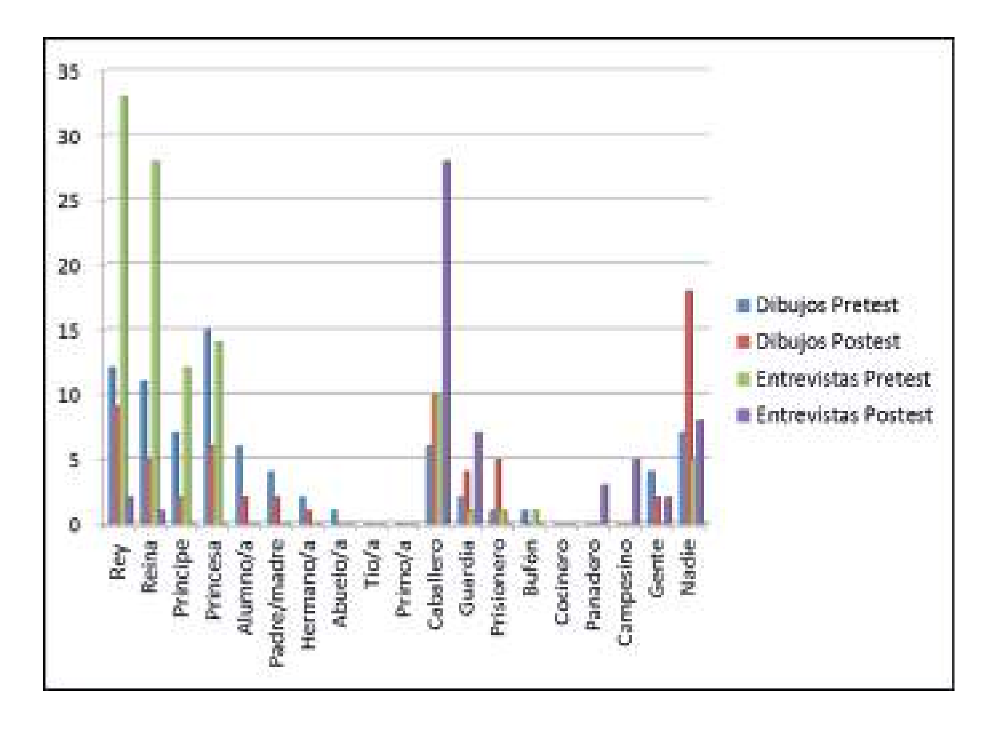
Una vez volcados los datos recabados a partir de las representaciones gráficas y las entrevistas individuales al programa estadístico SPSS, se han obtenido las tablas de frecuencia de las variables dependientes e independientes referidas a los grupos de personas que podían encontrarse en los castillos.

En lo referente al bloque de variables que engloban las personas de castillos genéricos relativos a las representaciones gráficas podemos observar que:

- Encontramos una disminución de todas las figuras pertenecientes a miembros de la realeza pasando de 12 reyes, 11 reinas, 7 príncipes y 15 princesas en el pretest a 9 reyes, 5 reinas, 2 príncipes y 6 princesas en el postest. Lo cual es un resultado muy positivo ya que permite explicitar cómo la experiencia didáctica ha conseguido que el alumnado abandone los estereotipos históricos (Gómez y Miralles, 2017) que tiene previamente conformados de la Edad Media y los castillos.
- En relación con la figura de los caballeros se registra un aumento de la misma, encontrando 6 en el pretest y 10 en el postest.
- En alusión a la figura del panadero, encontramos una nula representación tanto en el pretest como en el postest.
- En relación con la figura del campesino, no observamos ninguna representación en el pretest y ni en el postest.
- Encontramos un aumento de los dibujos que no incorporan ninguna persona, dándose 7 en el pretest y 13 en el postest.

Asimismo, cabe destacar que tras el análisis de las representaciones generadas por el alumnado participante de las figuras relativas a: ellos mismos, familiares guardias, prisioneros, bufones, cocineros y gente de forma genérica, no muestran cambios significativos en los resultados entre el pretest y el postest, como podemos observar en la Figura 1.

Figura 1. Gráfica con datos de personas de castillos genéricos.



En las entrevistas desarrolladas en relación con las variables que engloban a personas de castillos genéricos podemos observar que:

- Encontramos una disminución, aún mayor que en las representaciones gráficas, de todas las figuras pertenecientes a miembros de la realeza pasando de 33 reyes, 28 reinas, 12 príncipes y 14 princesas en el pretest a 2 reyes, 1 reina, ningún príncipe y ninguna princesa en el postest. Este hecho coincide y refuerza el resultado del postest y evidencia la asimilación de conceptos correctos sobre los castillos, ya que, no solo no dibujan personajes de la realeza, sino que tampoco consideran que viviesen en todos los castillos, al no citarlos en las entrevistas orales.

- En relación con la figura del caballero, se da un aumento, encontrando 10 en el pretest y un total de 28 en el postest.
- Encontramos un aumento, pasando de ninguna mención en las entrevistas en relación con la figura del panadero en el pretest a un total de 3 en el postest.
- En alusión a la figura del campesino, se da un aumento, no registrando ninguna alusión en el pretest y dándose un total de 5 en el postest.

Cabe destacar que, tras el análisis de las entrevistas individuales desarrolladas con el alumnado participante, las figuras relativas a: ellos mismos, familiares, guardias, prisioneros, bufón, cocinero y gente de forma genérica no muestran cambios significativos en los resultados entre el pretest y el postest, como podemos observar en la Figura 1.

A continuación, se expone el gráfico de datos obtenidos en el pretest y postest, compuesto por representaciones gráficas y entrevistas individuales.

5.2. Discusión e interpretación de los resultados

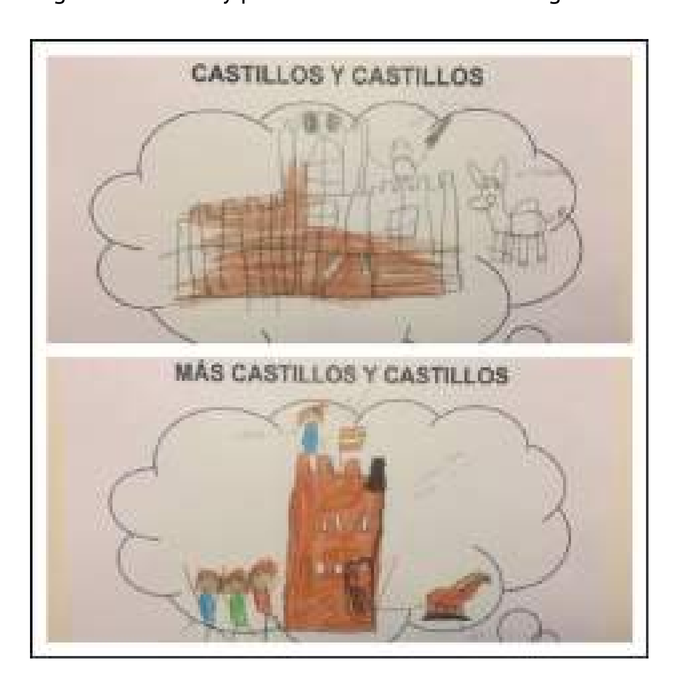
Los resultados obtenidos reflejan el gran impacto producido en relación con algunas ideas previas que manifestaba el alumnado. En lo que respecta a las figuras de personas, tanto en las simbolizadas en las representaciones gráficas como en las identificadas en las entrevistas, es sorprendente apreciar el descenso significativo que han sufrido dichas figuras relacionadas con la realeza como: reyes (aparecen un 67,3% en el pretest pasando a un 4,1% en el postest referidos a las entrevistas), reinas (aparecen un 57,1% en el pretest pasando a un 2,0% en el postest referidos a las entrevistas), príncipes (aparecen un 24,5% en el pretest pasando a un 0% en el postest referidos a las entrevistas) y princesa (aparecen un 28,6% en el pretest pasando a un 0% en los postest referidos a las entrevistas). Consideramos que esta circunstancia se ha dado al desmontar un estereotipo, ya que no en todos los castillos han vivido estos personajes, hecho que pudieron estudiar a lo largo de la secuencia de aprendizaje.

En relación con las figuras referidas a panaderos y campesinos, no aparecen en el conjunto de los pretest realizados, aunque sí se da un leve aumento de las misma en las entrevistas desarrolladas en los postest (un 6,1% de panaderos y un 10,2% de campesinos). Aunque debemos reconocer que continúan sin aparecer de forma relevante en las representaciones gráficas de la mayor parte del alumnado, imaginamos que debido a la complejidad de recrear este tipo de figuras.

Asimismo, es importante resaltar que en las representaciones gráficas se aprecia la aparición poco significativa de miembros de la familia del alumnado, e incluso de sí mismos, en los pretest, circunstancia que no se replica en los postest y que no se da en las entrevistas iniciales ni finales.

Para evidenciar de forma gráfica el progreso que se ha dado en el alumnado exponemos a continuación una imagen relativa a pretest y postest realizada por el mismo alumno.

Figura 2. Pretest y postest referido a castillos genéricos.



En la Figura 2, observamos cómo en la imagen superior el alumno ha dibujado un rey en la parte alta del castillo, mientras que en la representación gráfica inferior del postest del mismo alumno las personas representadas son varios caballeros y un vigilante.

6. Conclusiones

Consideramos que el arduo trabajo desarrollado, al utilizar la combinación de representaciones gráficas con entrevistas individuales, ha permitido identificar y evaluar de forma amplia los conocimientos, tanto iniciales como finales, manifestados en el alumnado participante en el estudio, lo cual nos permite abordar positivamente el objetivo de la investigación, que era el de analizar la progresión de aprendizaje del alumnado sobre los castillos medievales, evitando los estereotipos históricos tan arraigados en esta etapa educativa.

Es asombroso observar cómo el alumnado ha modificado algunos conceptos estereotipados, especialmente los relacionados con las personas que albergaban los castillos, una vez trabajados e interiorizados los aprendizajes. Asimismo, la mayor parte de la muestra ha dejado a un lado las ideas transmitidas habitualmente a través de libros, cuentos, series de televisión, películas, etc., (Gómez y Miralles, 2017), al excluir en sus representaciones gráficas y respuestas a personajes como reyes, reinas, príncipes y princesas, al planear cuestiones alusivas a castillos, puesto que dichos sujetos no estaban vinculados a gran parte de los castillos de las ciudades.

Del mismo modo, esta progresión del aprendizaje nos permite concluir que el alumnado ha mejorado sus conceptos espacio-temporales (una de las principales dificultades de la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil), estableciendo de forma correcta el uso, localización y utilidad del castillo.

Estos resultados positivos demuestran que la inclusión de la enseñanza del patrimonio en niveles tempranos, como la educación infantil, tiene una gran importancia, ya que permite derribar estereotipos históricos, lo que les llevará, como futuros estudiantes, a construir un conocimiento histórico más crítico respecto a las fuentes de información que conocen (novela, cuentos, dibujos animados, cine, etc.).

Estas conclusiones también son importantes en el ámbito de la formación de profesores, ya que evidencian la necesidad de incluir la enseñanza patrimonial en la educación infantil, ya que, pese a las dificultades que presenta esta etapa en la aprehensión de los conceptos de espacio y tiempo, estos conceptos mejoran en el alumnado cuando se estudian desde elementos patrimoniales concretos que están presentes en su día a día.

Sin embargo, somos conscientes de algunas limitaciones. Por tal motivo, pensamos que un pretest espaciado en el tiempo habría permitido corroborar si los aprendizajes manifestados al concluir la secuencia de enseñanza-aprendizaje perduraban en el tiempo o si, por el contrario, se diluían en pro de la transmisión de ideas comúnmente estereotipadas que suelen rodear la figura de los castillos.

Llegados a este punto, son evidentes algunas circunstancias que no deberían ser ignoradas. En primer lugar, la necesidad indiscutible de establecer más investigaciones de este tipo en cursos de educación infantil, pese a la dificultad que entraña el trabajar con una muestra de tan corta edad, puesto que es una buena forma de mejorar la valoración y cuidado de elementos patrimoniales, ya que se propicia su conocimiento y acercamiento desde el marco educativo.

Creemos firmemente que las ciencias sociales deben ser una parte esencial del currículum de educación infantil, debido, como hemos señalado en el presente trabajo, a la interdisciplinariedad que adquiere esta etapa educativa y puesto que habitualmente dicha área suele ejercer de eje articulador en estos primeros cursos (Estepa, 2001). Una buena fórmula para formar ciudadanos comprometidos socialmente pasa por hacerlos partícipes y conocedores del entorno en el que viven, facilitando, a su vez, una adecuada educación en valores.

Referencias bibliográficas

Almagro, A., Baeza, C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil. En A. E. Gómez y P. Núñez (Coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Málaga: Editorial Libros Activos.

Cuenca, J. M. (2002). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J. M., Estepa, J., Jiménez, R., Martín, M. y Wamba, A. M. (2013). Patrimonio y educación: quince años de investigación. En J. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp. 13-24). Huelva: Universidad de Huelva.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 1-7. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9606/El_patrimonio_en_la_didactica.pdf?sequence=2.

Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar.* Madrid: Sílex Ediciones.

Medina, S. y López, J. A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de Educación Infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-273). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Moreno, J. R. y Ponsoda, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la historia. En R. Roig, (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro.

Santa-Cecilia, F. J. (2017). Los sitios reales. Patrimonio y recurso educativo en las aulas. *Revista de Didácticas Específicas*, 17, 39-56. Recuperado de https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8894/9439.

Suárez, M. A., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 1-18. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos346/04l.aprenderhistoriarev.ed.365.pdf?documentId=0901e72b819f0eb5.

LA ARQUEOLOGÍA (PREVENTIVA) Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS: UNA HERRAMIENTA FORMATIVA PARA EDUCAR

Teresa Campos López

teresa.campos@ehu.eus

Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

1. Antecedentes/marco teórico

Trabajar en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales implica analizar la realidad educativa interrelacionando diferentes variables con múltiples modelos y teorías de disciplinas diversas, creando, así, un marco teórico que sea aplicable a contextos educativos, así como culturales y sociales (Prats, 2001).

Por lo tanto, trabajar con el patrimonio desde la didáctica ofrece innumerables beneficios, especialmente por su valor formativo, ya que acerca al ciudadano a la comprensión de sus raíces culturales y al medio social, aportando las claves para la transformación y compresión de la sociedad. Propiciar, pues, el encuentro de los alumnos y el profesorado con el patrimonio genera que la escuela interaccione con el mundo exterior y con sus problemas.

En este texto, queremos centrarnos en el patrimonio arqueológico, ya que resulta ser uno de los más complejos [40], aunque esto no significa que no posea un gran valor pedagógico. Cada vez más se dan nuevas perspectivas en las que la interdependencia de diversos factores, la metodología y las fuentes consultadas, tienen mayor peso. Aun así, se detectan dificultades derivadas de la utilización de un enfoque positivista, es decir, como un relato único (Vicent, Rivero y Feliu, 2015) o con la excesiva vinculación de lo arqueológico con lo "monumental" y con las sociedades de la Antigüedad (Meseguer, 2018). Es por esto por lo que es necesario formar en este recurso al profesorado, aprovechándolo, especialmente en el contexto de una educación abierta, como apoyo a la enseñanza formal, siendo paso fundamental en la consecución de una verdadera escuela coeducativa.

Teniendo en cuenta estas potencialidades y el hecho de la cada vez mayor presencia de la arqueología en las aulas (Egea, Arias y Santacana, 2018) y, especialmente, fuera de ellas, queremos analizar en este texto algunos de los puntos que convierten la arqueología en una ciencia adecuada y necesaria para la transformación y (re)significación de los patrimonios, en una herramienta de primer orden en la didáctica de las ciencias sociales y la necesidad de que el profesorado forme parte activa en este proceso de formación, como primer eslabón del camino.

Teniendo todo esto en cuenta, este texto aborda algunas de las actuaciones realizadas dentro del ámbito de la arqueología preventiva en el País Vasco, en las que afortunadamente, por distintos motivos, se ha realizado una difusión de los resultados y se han puesto en práctica iniciativas de educación patrimonial como recurso educativo.

40 "Ver un conjunto de ruinas e imaginar la volumetría requiere una cierta inteligencia espacial que una proporción elevada de personas no poseen y de la cual carecen la mayoría… en las etapas infantiles… Por otra parte, la descodificación y lectura de planos, alzados y perfiles es evidente que solo es posible cuando se comprende el lenguaje gráfico convencional de la planimetría…; a la dificultad intrínseca de conceptualizar el espacio hay que sumarle la de interpretar la simultaneidad de los elementos arqueológicos en términos de cronología relativa" (Santacana y Masriera, 2012, p. 170).

2. Las posibilidades de la arqueología preventiva: ejemplos e iniciativas en el País Vasco

Podemos definir la práctica arqueológica preventiva como un "conjunto de actividades destinadas a evitar o a aminorar el daño de la obra pública o privada en el patrimonio arqueológico" (Martínez y Querol, 2013, p. 153). Sin embargo, siendo la práctica arqueológica más, físicamente, cercana a la sociedad, la que más implicación tiene en nuestro día a día, es, al mismo tiempo, la que más se sufre (Criado, 2016). Paradójicamente, se encuentra alejada de la sociedad en lo que a generación de conocimiento histórico se refiere, al retorno de resultados, así como, muy especialmente, a la puesta en práctica de estrategias de educación patrimonial, que entendemos como, única, vía para que este tipo de actividad pueda ser dotada de una relevancia social que en estos momentos no tiene.

En la mayoría de los casos, cuando se realiza algún tipo de actuación de divulgación, responde a la voluntad de la arqueóloga o arqueólogo que, durante su tiempo libre, la lleva a cabo sin poder contar con cualquier otro tipo de material de apoyo, financiación o planificación didáctica. Además, esta puesta en valor de los resultados, entendida más allá de un artículo científico, no es contemplada (González Ruibal y Ayán, 2018) y, cuando se realiza, se lleva a cabo bajo mínimos, bajo enfoques estáticos y dirigidos normalmente, que no permiten la comunicación ni el retorno.

Así, queremos citar algunas de las iniciativas llevadas a cabo en el País Vasco realizadas en el ámbito preventivo (Tabla 1). Por un lado, proyectos que surgen a la hora de rehabilitar un edificio o elemento patrimonial, pero en los que se pone en valor la información generada gracias a la actuación arqueológica, lo cual implicó un cambio en la planificación de la obra. Como ejemplos, podemos citar el proyecto de Cerrado por Obras de la Catedral de Vitoria-Gasteiz, el caserío de Igartubeiti (Ezkio-Itxaso, Gipuzkoa), Santa María de Zarautz (Gipuzkoa) y el Conjunto Monumental de Igartza (Beasain, Gipuzkoa), San Sebastián de Artxua (Kuartango, Álava) o el Alto de Castejón (Naváridas en Álava, con su proyecto Abriendo camino al pasado). Estos ejemplos presentan como característica que han generado espacios que han perdurado más allá de la intervención arqueológica (dando lugar a un museo, como en el caso de Santa María de Zarautz, infraestructuras de distinto tipo, como en Igartza, Naváridas o en la Catedral de Vitoria), además de haber dado lugar a una oferta educativa atrayente, originada al poner en práctica estrategias de conocimiento de los resultados y de valor, así como del propio proceso de trabajo.

Por otro lado, podemos citar proyectos que fueron detenidos, aunque fuera temporalmente, para poder poner en valor el discurso generado en los trabajos arqueológicos, de forma que, por lo menos, se pudo contemplar y conocer el trabajo realizado antes de que fuera destruido o tapado, es decir, continuar con el plan de obra originario en la mayoría de los casos (como en Durango, en la Plaza de Santa Ana o en el caserío de Besoitaormaetxea, en Berriz). Aunque, en este último grupo, también hay ejemplos, los menos, en los que los planes de construcción programados fueron desestimados (uno de los ejemplos más interesantes sería la construcción de un parking en la Plaza del Sagrado Corazón de María, en el barrio de San Francisco de Bilbao, cuya construcción se paralizó, se integraron los restos arqueológicos, significando un revulsivo para el barrio en el que se encuentra, y actualmente son visitables).

De forma general, podemos decir que es indudable el impacto social conseguido por estos ejemplos, además de haber sido polos de cambio, en muchos de estos casos, de las zonas y poblaciones donde se localizan.

Desde un punto de vista educativo, estas iniciativas se desarrollan en ámbitos englobados dentro de la educación informal, es decir, son propuestas que se caracterizan por buscar una actividad relajada e interesante, donde se plantea la comunicación de conocimientos, aunque la adquisición de los mismos no es el objetivo fundamental ni algo imprescindible (Ibáñez-Etxeberria, 2006). Este proceso se desarrolla en los centros de interpretación, museos, espacios generados ex profeso y, en muchos casos, en contacto directo con los restos arqueológicos -muchas veces la participación de los propios miembros de los equipos arqueológicos es un aliciente-, y en los que hay una elección libre de las condiciones de aprendizaje, la motivación es interna al propio sujeto, los contenidos son variables y, a veces, hasta cambiantes, no soliendo estar organizados ni secuenciados académicamente, no hay una edad determinada, ni unos conocimientos o experiencias homogéneas (Martín Cáceres, 2012).

Tabla 1. Tabla resumen de los proyectos enumerados

ELEMENTO	PROGRAMA	EDUCACIÓN PATRIMONIAL Actividades
Catedral de Santa María de Vitoria (Álava)	*Abierto por obras*	Catedral para los niños Visitas infantiles y familiares
Caserío Igartubieti (Ezkio-Itsaso, Gipuzkoa)		Itinerarios para educación Primaria, ESO y Educación para adultos. Itinerarios y talleres
Santa María la Real (Zarautz, Gipuzkoa)	*Territorio Menosca*	Servicios didácticos Visitas guiadas y "Zarautz en tus manos" para E.S.O y Bachillerato
Conjunto monumental de Igartza (Beasain, Gipuzkoa)		Oferta desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. Pueden participar personas con necesidades educativas especiales.
Alto de Castejón (Naváridas, Álava)	*Abriendo camino al pasado*	Visitas; Centro de interpretación en el pueblo
Artxua (Junta Administrativa de Luna) en Kuartango (Álava)		Obra de teatro Visitas Campo de trabajo vecinal
Plaza de Santa Ana (Durango, Bizkaia)		Visitas durante dos semanas
Plaza del Corazón de María (San Francisco) Bilbao		Visitas familiares y grupos escolares
Caserío Besoitaormaetxea (Berriz, Bizkaia)		Infografía científica Visitas guiadas

3. Propuestas y conclusiones

Por lo tanto, teniendo en cuenta las posibilidades de la arqueología preventiva en el ámbito educativo y de formación, se plantean las siguientes propuestas:

- Poner en valor la cercanía física existente tanto con los restos como con el espacio en el que se trabaja, ya que, en muchas ocasiones, estas actividades no implican un desplazamiento -ocurren en nuestro camino a la escuela, en la plaza al hacer un parking o hasta puede que en nuestro mismo portal-, generando vínculos con el espacio más cercano (su pueblo, su barrio…) y sentimientos de pertenencia a la comunidad.
- Potenciar esta vinculación con lo local, ya que, muchas veces, este tipo de iniciativas vienen dirigidas desde la propia comunidad, que es la que trabaja para que estas intervenciones arqueológicas salgan a la luz, se realicen actividades de divulgación, generando, así, vínculos y redes de cooperación y trabajo entre diferentes agentes locales, entre los que se debería encontrar la escuela.
- Desde el punto de vista formativo, es indudable que el patrimonio arqueológico es inmensamente rico en recursos de este tipo: la interpretación y la representación del espacio, el desarrollo de la conciencia temporal, el tratamiento de la información, etc., lo hace importante para el profesorado a la hora de investigar desde la didáctica de las ciencias sociales (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).
- Además, la metodología arqueológica fomenta la labor en equipo, permite el trabajo en competencias clave, admite la utilización de dinámicas múltiples que favorecen la compresión y aumenta el poder de retención, facilitando el desarrollo del pensamiento histórico (Egea y Arias, 2018). En las actuaciones preventivas, tenemos la posibilidad de plantear estrategias de educación de los procesos de investigación de la Historia, en este caso desde la Arqueología –disciplina que, como tal, no está presente en los currículos escolares (Ibáñez-Etxeberria, Kortabitarte, Molero y Luna, 2017)-, como fuente de conocimiento histórico. Algo especialmente útil, si consideramos que el número de horas que se dedica a la historia es bajo y, en general, el proceso de aprendizaje se da en un marco tecnológico y didáctico poco actualizado (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Hernández, Feliu y Sebares, 2016). Esto conlleva que muchos de los conocimientos se adquieran fuera de las aulas, lo cual propicia la reutilización, por parte de la enseñanza formal, de los espacios y recursos del ámbito informal, alimentando su revolución didáctica, ya que son más proclives a la introducción de cambios y a la innovación (Gillate, Ibáñez-Etxeberria, Molero y Vicent, 2016). De todo lo expuesto, se concluye que en el futuro las fronteras entre la enseñanza formal y la no formal e informal van a ser cada vez más difusas y permeables (Hernández, Feliu y Sebares, 2016), ya que los planteamientos pedagógicos tendrán que darse superando las fronteras de lo escolar y dando respuestas a las demandas de la sociedad con respecto a la historia. Así, la formación del profesorado en este tipo de recursos se torna fundamental, ya que estamos hablando de una herramienta vital en el desarrollo de una escuela coeducativa.

- En el ámbito del aprendizaje informal, las actuaciones preventivas muestran gran potencial, definido por las características propias de esta actividad. Mientras que en el aprendizaje formal -ligado al contexto escolar- a pesar de tener como objeto el aprendizaje y unos objetivos explícitos, el alumno no aprende. En las experiencias del aprendizaje informal, sin embargo, aun con su laxitud, se consigue una gran eficacia de aprendizaje (Ibáñez-Etxeberria, 2006). Por lo tanto, el éxito no depende tanto del planteamiento formal (entendido como el contexto físico de aplicación: dentro o fuera del aula), sino de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, "con la adecuada acción docente, esas estructuras y objetos inertes pasan a ser testimonios vivos del pasado con historias propias que contar" (Egea y Arias, 2018, p. 334). Así, la formación del profesorado, en este sentido, se vuelve crucial. De hecho, serán los encargados de la transformación de esa concepción trasnochada de la didáctica de las ciencias sociales y, también, estarán capacitados para declinar didácticas arqueológicas sin objetivos claros de enseñanza, aquellas que pretenden entretener, no educar, evitando la banalización de la propia disciplina arqueológica, como de la acción educativa.
- En este sentido, este tipo de actuaciones (cercanía, trabajo con patrimonio arqueológico…) permite ese cambio hacia modelos de enseñanza-aprendizaje donde se subraye la pertinencia de saber contenidos sobre el pasado y el uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado, trabajando con fuentes diversas, convergiendo la historia enseñada e investigada, enseñándoles cómo se hace la historia. Además, si tenemos en cuenta la gran cantidad de arqueólogos "reciclados" que podemos encontrar en las aulas[41], esta capacidad formativa presenta un alto potencial, ya que existen grandes recursos.

Por lo tanto, como conclusión, planteamos que la formación, educación y sensibilización en temas de patrimonio y, en especial del arqueológico, deben ser entendidas como imprescindibles y necesarias para conseguir una sociedad consciente del contenido y de la importancia de que la mejor forma de conservar nuestro patrimonio es valorándolo gracias a su conocimiento. La capacidad de éxito será mayor si este conocimiento se produce en la etapa escolar (Collado, 2016).

La Arqueología debe servir, pues, para crear una conciencia crítica del pasado, para pensar el presente y construir el futuro (Ruiz Zapatero, 2014). Es decir, para pensar históricamente y romper con las memorias únicas, generando discursos históricos contra-hegemónicos y fomentando procesos abiertos y participativos de producción de patrimonio (Barreiro, 2014), dando voz a las clases y colectivos que -antes- no existían en la historia (Quirós, 2013; Ruiz Zapatero, 2016). En resumen, una arqueología más democrática y con capacidad para cambiar la sociedad desde las periferias (Hernández, Feliu y Sebares, 2016). Es con esta capacidad de acción con la que definimos el papel de la arqueología -preventiva- como agente de cambio, especialmente si tenemos en cuenta que

41 Este hecho es algo que todos conocemos, especialmente como consecuencia de la crisis iniciada oficialmente en 2008. Son un gran número de profesionales que han trabajado en arqueología los que se encargan de labores docentes tanto en el ámbito formal como el informal -algo ya apuntado por Egea y Arias (2018)-. Sin duda, se debe valorar este potencial y base existente para la formación.

es una actividad que se localiza en los bordes de las esferas oficiales y académicas de la ciencia histórica, un agente de primer orden, especialmente en contextos informales, para la consecución de una escuela coeducativa, generando una arqueología comprensible, útil y no devaluada, en la que los yacimientos e intervenciones arqueológicas puedan ser socios en la tarea educativa que la sociedad nos confiere (Santacana, 2018).

Referencias bibliográficas

Barreiro, D. (2014). La Arqueología posible. *ArqueoWeb*, 15, 301-306.

Collado, Y. (2016). Arqueología y Sociedad. ¿Dos realidades enfrentadas? El papel de la enseñanza y la divulgación como factores claves para la conservación del Patrimonio. En D. Vaquerizo, A. B. Ruiz y M. Delgado (Eds.), Rescate. *Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (pp. 381-390). Córdoba: Editorial Universidad de Córdoba.

Criado-Boado, F. (2016): Rescatar, ¿A quién?, En D. Vaquerizo, A. B. Ruiz y M. Delgado (Eds.), Rescate. *Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (pp. 77-88). Córdoba: Editorial Universidad de Córdoba.

Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En J. M. González y J. M Cuenca (Eds.), *La musealización del patrimonio* (pp. 35-46). Huelva: Universidad de Huelva.

Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Ed. Trea.

Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coords.), Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método para la enseñanza de la historia y el patrimonio (pp. 329-345). Gijón: Ed. Trea.

Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los Valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 327-336). Lérida: AUPDCS.

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 9-22). Gijón: Trea.

Gillate, I., Ibáñez, A., Molero, B. y Vicent, N. (2016). Visibilizando la historia de las mujeres a través del patrimonio en contextos informales: el Museo de la Minería del País Vasco. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (Coords.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 198-207). Gijón: Trea.

González-Ruibal, A. y Ayán Vila, X. (2018). *Arqueología. Una introducción al estudio de la materialidad del pasado.* Madrid: Alianza Editorial.

Hernández Cardona, F. X., Feliu, M. y Sebares, G. (2016). Dialécticas emergentes en la didáctica de la historia. ¿Centro periferia o periferia centro? En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (Coords.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 198-207). Gijón: Trea.

Ibáñez-Etxeberria, A. (2006). Educación y Patrimonio en el caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Serie Tesis Doctorales, Argitalpen Zerbitzua/Servicio Editorial Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Cueva, J. M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI* 33(1), 11-14.

Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., Molero, M. B. y Luna, U. (2017). Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: Relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios Pedagógicos,* 42(4), 137-146.

Martín-Cáceres, M. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.

Martínez Díaz, B. y Querol, M. A. (2013). Arqueología preventiva. Gestión del patrimonio arqueológico. En Quirós Castillo (Dir.), *La Materialidad de la Historia. La Arqueología en los inicios del siglo XXI* (pp. 143-176). Madrid: Akal.

Meseguer, A., Caballero, E., Arias, L. y Egea, A. (2018) ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-70). Gijón: Trea.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: notas para una Didáctica Renovadora* (pp. 13-33), Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ruiz Zapatero, G. (2014). Arqueología: abrir los ojos cada vez más grandes. *ArqueoWeb*, 15, 295-299.

Santacana, J. y Mestre, J. (2018) La arqueología y el reto de educar. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 9-24). Gijón: Trea.

Santacana, J., Mestre, J. y Masriera Esquerra, C. (2012). *La arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Gijón: Trea.

Vicent, N., Rivero, P. y Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102.

ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS MUSEOS DEL GOBIERNO DE ARAGÓN. ¿QUÉ OFRECEN?

José Manuel González González

joseman@unizar.es

Universidad de Zaragoza, España

María Teresa Becerra Traver

mbectra@unex.es

Universidad de Extremadura, España

1. Introducción y justificación

Los museos de la comunidad autónoma de Aragón (España) pueden clasificarse atendiendo a varias cuestiones. En este estudio nos vamos a centrar en aquellos que dependen del gobierno regional, que son públicos, y que forman parte del Sistema de Museos de Aragón, para ver cómo abordan la didáctica en el museo.

Según los datos del Instituto Aragonés de Estadística (http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Institutos/InstitutoAragonesEstadistica, recuperado en 3 de noviembre de 2018), en 2014, último año disponible, de los 68 museos censados, solo el 8,82 % de los museos eran de titularidad autonómica, frente al 13,24 % del Estado y al 38,24 % de los ayuntamientos, siendo el resto privados o mixtos. Según esta misma estadística, sin importar en este caso la titularidad, en 2014 ocho de cada diez museos de la región (80,9 %) ofrecían visitas guiadas, pero solo seis ofrecían actividades educativas (61,8 %) y cuatro de cada diez (42,6 %) poseía un espacio de actividades didácticas. La estadística también baja entre aquellos que publicaron material didáctico, a algo más de tres museos de cada diez (34,2 %). Aun así, consideramos muy positivos estos porcentajes, si tenemos en cuenta las posibilidades económicas de muchos museos pequeños, y que 2014 era un año de crisis económica todavía. En 2014 Aragón recibió un total de 1.201.279 visitas a sus museos.

La didáctica en los museos forma parte inherente de los mismos desde hace muchas décadas, siendo un hecho reconocido que la disciplina educativa posibilitó el paso de un museo tradicional a un museo moderno y actual, más democrático, mucho más que un mero contenedor. En la propia ley 7/1986 de Museos de Aragón se expresa este carácter, cuando en el artículo 1, inspirándose en lo dicho por el código deontológico del ICOM (Consejo Internacional de Museos, https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-codigo-Es-web-1.pdf), se dice que los mismos tienen fines educativos y didácticos; además, en el decreto 56 /1987, de desarrollo parcial de la ley, en su artículo 14, donde se fijan las áreas básicas de los museos, se establecen tres, entre las que una es la difusión para posibilitar "el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados a todo museo" (Valiño, 1991-1992).

Por otra parte, aunque la profesión de educador de museos no ha estado nunca del todo institucionalizada o reglada (Pastor, 2004, pp. 32-36, pp. 62-63), en Aragón ha existido un curso de posgrado desde 1989, y un Máster en Museos: Educación y Comunicación (https://www.mastermuseos.es/) que se imparte desde 2005 (Domínguez y Antoñanzas 2015-2016, p. 101), lo que indica la existencia de personal cualificado que no existe en otras regiones.

Junto a ello, en 2009 se publicaron las actas de las I Jornadas de Museos Aragoneses, que abordaban el proceso de unificación de criterios de gestión y la implantación de un programa informático común, llamado DOMUS, mediante un convenio entre el Gobierno de España y el Gobierno de Aragón. Todos los museos aquí analizados utilizan dicho programa (VV. AA., 2009, p. 17).

Como ocurre en Aragón, existe un consenso nacional en denominar a los departamentos didácticos de los museos como DEAC (Departamentos de Educación y Acción Cultural). De hecho, desde los años ochenta se vienen celebrando en España, más o menos con periodicidad bianual, unas jornadas científicas llamadas Jornadas DEAC. Las segundas se celebraron en Zaragoza en 1981, y las últimas en 2018 han tenido lugar en Barcelona. Estas jornadas procuran que la educación y el museo estén cada vez más coordinados y conectados, si bien la precariedad ha sido la norma más habitual tanto en medios económicos como en personal (Sánchez y López, 2011, pp. 206-207), reclamándose la dignificación profesional y la necesidad de unirse en una asociación.

La acción didáctica de los museos de Aragón, presente ya desde los años ochenta, viene incrementándose y popularizándose cada vez más, favorecida por la implantación de nuevos museos y por el uso de las nuevas tecnologías (Abad y Escanilla, 2011; Santacana y López, 2014). El germen de todo este proceso hay que fijarlo, según López y Alcaide, en el Departamento de Educación del Museo Provincial de Zaragoza, que se creó en 1979 con cinco mujeres, cuatro de las cuales eran profesoras de Primaria (Acaso coord. 2011, p. 173).

Ante esta premisa, el objetivo de este trabajo es conocer la implicación didáctica de los museos que dependen del Gobierno de Aragón, que son la punta de lanza del sistema regional, analizando desde cuándo poseen departamento didáctico, el personal de que disponen, las actividades que realizan, materiales digitales y cuántos grupos de escolares acompañados por sus profesores los visitan. Se señala también la importancia de los educadores de museos como formadores o impulsores de actividades de formación.

2. Método

2.1. Participantes y diseño

Abordamos los cinco museos dependientes del Gobierno de Aragón que, con intereses y colecciones diversas y repartidos por toda la comunidad, sabemos que recibieron en 2017 un total de 170.548 visitantes (diarios *20 Minutos y El periódico de Aragón* de 01-02-2018). Algunos datos de los mismos se observan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características de los museos participantes.

Museo	Tipo	Departamento Didáctico	Número de visitantes en 2017
Museo Juan Cabré, Calaceite (Teruel)	Arqueológico	No	6.200
Museo Pedagógico de Aragón, en Huesca	Etnográfico / Antropológico Histórico	Sí	13.273
Museo de Huesca	Arqueológico / Bellas	No	44.555
Museo de Zaragoza	Arqueológico / Bellas Artes / Etnográfico / Histórico	Sí	51.520
Museo Pablo Serrano IAACC, Zaragoza	Contemporáneo	Sí	55.000

Como se observa, son museos muy diversos, aunque todos culturales. Empezaremos dando unas reseñas de los mismos de menor a mayor.

El *Museo Juan Cabré* es un museo arqueológico creado en 1987. Como indica su página web (http://www.patrimonioculturaldearagon.es/museos/museo-juan-cabre-calaceite) cuenta con salas de arte contemporáneo y salas de etnografía repartidas en sus cinco plantas. Dispone de un Servicio de Didáctica que ofrece talleres, visitas teatralizadas, recreaciones, material didáctico variado y visitas guiadas.

El *Museo Pedagógico de Aragón* (http://www.museopedagogicodearagon.com/ y http://www.patrimonioculturaldearagon.es/museos/museo-pedagogico-aragon), creado en 2006 en Huesca, tiene antecedentes anteriores desde 1995, y se muestra muy activo en la edición de publicaciones, muchas de ellas digitales. Ofrece cinco posibilidades didácticas principalmente, mediante trabajo en grupo, con temáticas variadas para todos los ciclos escolares. Además, prestan exposiciones itinerantes a los centros que lo soliciten.

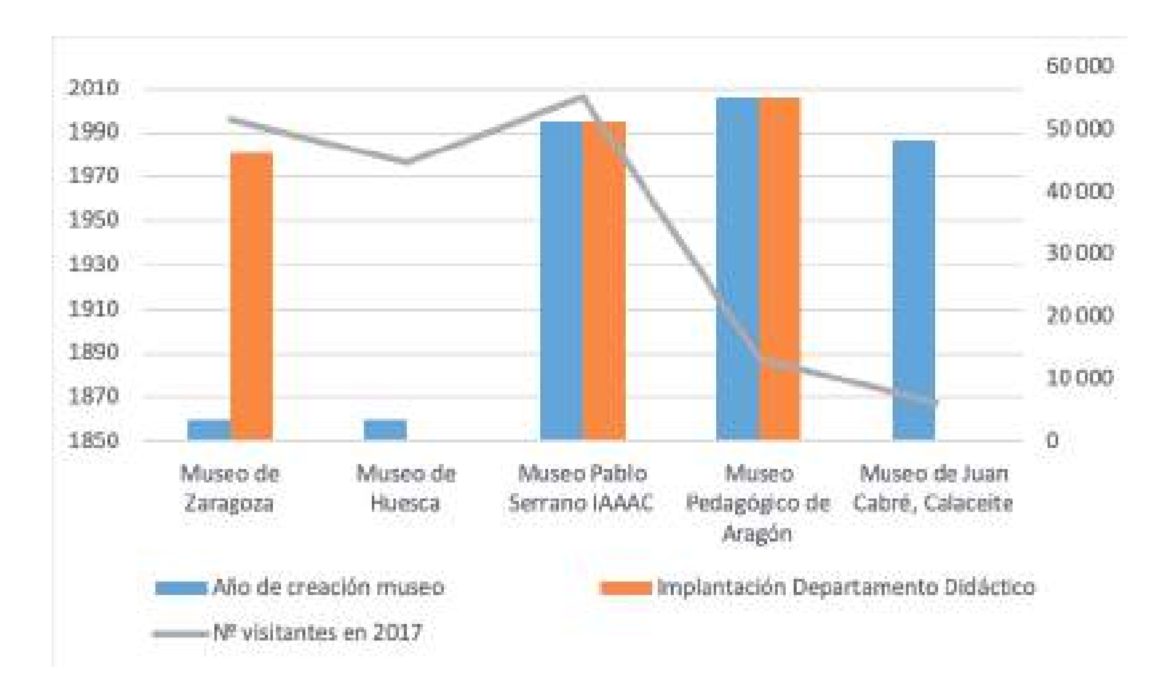
El Museo de Huesca (http://www.patrimonioculturaldearagon.es/museos/museo-de-huesca yhttp://museodehuesca.es/) es un museo provincial, de Arqueología y Bellas Artes, creado en el siglo XIX. Ofrece múltiples actividades para escolares, que divididas por ciclos pueden consultarse en formato pdf en la página web. Juegos, objetos, talleres, actividades manuales, teatralización, etc. Muchas de las mismas han sido elaboradas por la asociación cultural Laboratorio del Arte, fundada en 2015.

El Museo de Zaragoza (http://www.museodezaragoza.es/ y http://www.patrimonioculturaldearagon.es/museos/museo-de-zaragoza), tiene el mismo sentido que el anterior, aunque añade algunas secciones más como cerámica y etnología. Fue creado en 1836 y se compone de varios edificios. También dispone de múltiples recursos didácticos en su página web, organizado por secciones educativas, que se actualiza curso a curso y año a año. Distingue entre educación formal y no formal.

El Instituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos (http://www.iaacc.es/ y http://www.patrimonioculturaldearagon.es/museos/museo-pablo-serrano-zaragoza) se creó en 1995 y es un museo de arte contemporáneo que organiza fundamentalmente exposiciones temporales, aunque tiene también su exposición permanente dedicada a Pablo Serrano. Las actividades didácticas se enfocan principalmente para el alumnado de infantil y primaria y están realizadas por una educadora y un actor.

Como puede observarse en la Figura 1, no siempre los museos más visitados cuentan con departamento didáctico, ni todos los creados recientemente lo poseen.

Figura 1. Implantación del Departamento Didáctico en los Museos del Gobierno de Aragón.

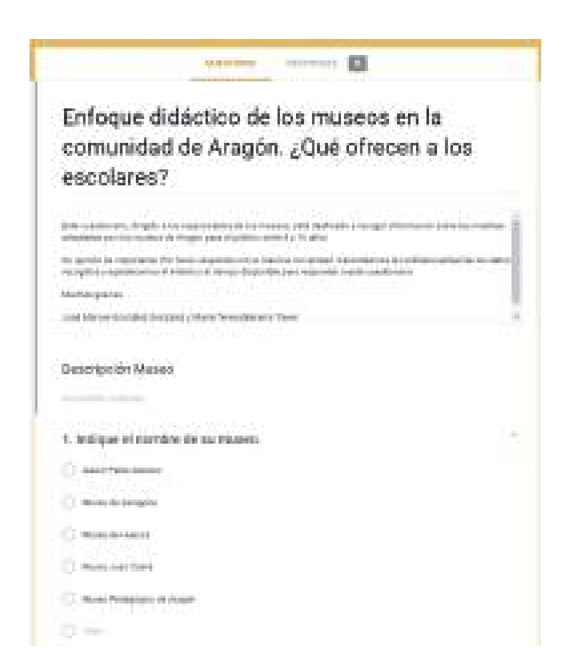


La implantación de la didáctica en los museos citados depende en buena medida de la época de su creación. Según el análisis de Teresa Blanco (2001) el Museo de Zaragoza tenía las mismas actividades que una década antes, aunque se preveían cambios; el Museo de Huesca había renovado sus guías didácticas, pero todavía no estaban editadas; el Museo Pedagógico ya organizaba entonces visitas guiadas para alumnos mayores de 11 años en grupos de no más de veinte personas, y disponían de una maleta didáctica que el profesor podía llevarse a su clase; el museo Pablo Serrano, de reciente creación como el anterior, tenía variadas actividades para Infantil, Primaria y Secundaria, que les obligaban a pasar varias veces por el centro cultural. El Museo de Calaceite no se citaba. La autora constataba en esos comienzos del siglo XXI "una mejora cuantitativa y cualitativa tanto en enfoques como en diseño", aunque también una "calidad desigual" y falta de presupuesto (Montañés, 2001).

2.2. Materiales

Se ha realizado una encuesta (Figura 2), basada en gran parte en otra que realizamos para los museos de Extremadura en 2016 (González y Becerra, 2016). Si bien se ha mejorado en base a los comentarios de algunos responsables de museos y de varios expertos (profesores universitarios de Extremadura y Aragón con entre 5 y 20 años de experiencia docente). Consta de 18 ítems y 5 dimensiones/bloques de estudio: 1) Descripción Museo; 2) Departamento Didáctico; 3) Acciones Didácticas; 4) Visitas Escolares; 5) Formación Específica.

Figura 2. Aspecto del cuestionario utilizado en el estudio.



Los 18 ítems tienen diferentes tipos de respuesta. La primera versión del cuestionario contaba con 17 ítems, que siendo revisada, como indicábamos anteriormente, por un panel de expertos (n=2) especialistas en didáctica de las ciencias sociales, fue reorganizada teniendo en cuenta sus propuestas, dando lugar a una versión definitiva creada en formato electrónico a través de la aplicación Google Formularios (https://goo.gl/pyEDWw).

En cuanto a la validez del cuestionario, además del juicio de expertos, se aplicó el Coeficiente Kappa de Cohen (K) para cuantificar la validez del contenido por criterio de jueces, resultando un índice muy satisfactorio, pues la valoración fue muy alta. Las categorías a analizar fueron: adecuación de los contenidos, de la redacción de las preguntas y de la redacción de las respuestas de cada una de las cinco dimensiones que componen el cuestionario. Solo se modificó el título del bloque 5 (Actividades específicas para colectivos docentes), el orden de dos preguntas (ítems 4 y 7), las opciones de respuestas múltiples en el ítem 9, y se añadió información extra en algunos enunciados (ítems 13 y 17).

3. Procedimiento

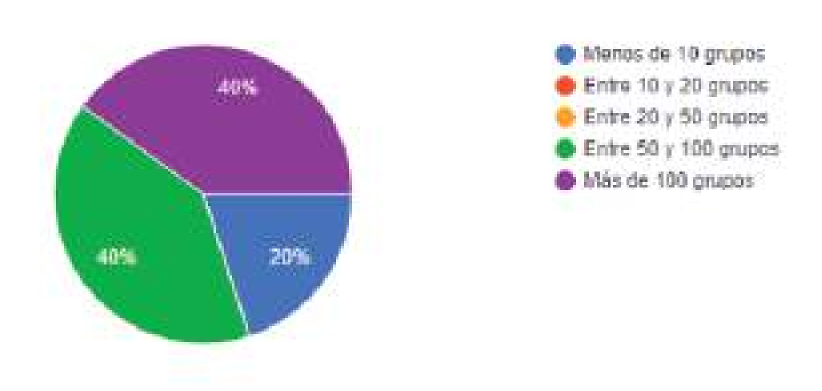
El procedimiento para la recogida de datos se llevó a cabo en tres partes. En primer lugar, se contactó con los museos pertenecientes al Gobierno de Aragón mediante e-mail, adjuntándoles el enlace a la encuesta. En segundo lugar, se telefoneó a los mismos para contratar su disponibilidad e incitar su respuesta. Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizaron los programas Excel y SPSS.

4. Resultados

Aunque la muestra es pequeña, los resultados obtenidos muestran una gran variedad de información, pudiendo distinguir entre dos grandes grupos; por un lado, los museos más grandes, con mayores recursos y, por otro lado, los museos más pequeños, con menor capacidad. También se evidencia que la fecha de creación del museo habilita una mayor experiencia didáctica en algunos casos, o una actualización de los recursos en otros. Para nuestro análisis, hemos seguimos el orden de los bloques de la encuesta, exceptuando el bloque 1, meramente informativo.

Bloque 2: Departamento Didáctico. De los cinco museos analizados, tres poseen Departamento Didáctico y dos no. Por lo tanto, la mayoría tiene esta capacidad. De los tres citados, uno creó su departamento entre 1976 y 1986, otro entre 1987 y 1998, y el otro entre 1999 y 2008, todos durante el periodo democrático, pero en momentos muy diferentes. La fecha 1987 es clave porque fue el momento en que se implantó la Ley de Museos de Aragón. En dos de los tres casos citados, la oficina la integran dos personas, y en el otro una, que suelen tener formación universitaria variada (3 en Historia del Arte, 1 Magisterio y 1 Sociología). En los museos que no cuentan con este servicio, suelen delegar en un profesional externo o empresa.

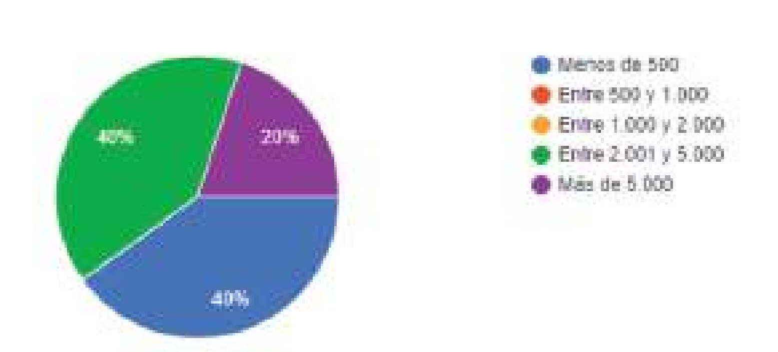
Figura 3. Pregunta 11 del cuestionario. ¿Cuántas visitas de centros escolares de infantil, primaria y secundaria reciben al año?



Bloque 3: Acciones Didácticas. En casi todos los casos los recursos didácticos están orientados a todas las edades escolares, tanto de infantil, como primaria y secundaria. Casi todas las acciones didácticas se realizaron a partir de 1987. Sin embargo, la mayoría son de la última década, lo que habla de la renovación de los materiales y la actualización de las actividades. Muchas de ellas están disponibles en las páginas web de los museos:

- www.museopedagogicodearagon.com/publicacionesdigitales.php;
- http://museodehuesca.es/educacion/actividades-para-escolares/; y
- www.museodezaragoza.es.

Figura 4. Pregunta 13 del cuestionario. ¿Qué número de estudiantes de enseñanza obligatoria visita cada año el museo?



Bloque 4: Visitas Escolares. En cuanto a los grupos escolares que realizan visitas (Imagen 2), la mayoría recibe entre 50 y 100 grupos al año, aunque uno de los museos reciba menos de 10 y otro más de 100. El número de estudiantes de cada grupo es de unas 25 personas, lo que daría como resultado que anualmente visitan estos cinco museos aragoneses unos 7.500 escolares gracias a sus profesores, menos de una de cada diez de las entradas registradas (Figura 4). En las visitas se suelen trabajar todas las salas del museo y la duración es siempre de entre una y dos horas, cuidando siempre si hay escolares con necesidades educativas específicas, sobre todo la accesibilidad. Por otro lado, hay más visitas que talleres programados a lo largo del año, siendo escasas las actividades lúdicas.

Bloque 5: Actividades específicas para colectivos docentes. Según los resultados, se cuida menos la formación del profesorado, al que solo en dos casos se le ofrecen conferencias o talleres exclusivos. Uno de los museos comenta que, aunque tienen voluntad de hacerlo, todavía no lo han implantado. Eso sí, al profesorado se le permite adecuar o personalizar su visita, se le ofrecen textos o publicaciones ad hoc y, en ocasiones, se le da asesoramiento sobre aquellos temas o salas que precise.

5. Conclusiones

Los museos que dependen del Gobierno de Aragón han implementado su atención didáctica en las últimas décadas y cuidan la atención que prestan a grupos escolares, cuyos profesores desean formar a sus alumnos en los contenidos y temáticas que allí se exponen o abordan. La creación de nuevos museos, de diferente temática y ubicados tanto en el ámbito rural como en el urbano, ha contribuido a ello.

Ahora bien, la no existencia de un Departamento Didáctico en dos de los museos creemos que debería solventarse mediante un departamento único y centralizado desde el Gobierno de Aragón, que pudiera actuar también como unificador de criterios y apoyo a todos los otros museos, como ya existe en otras regiones como Murcia. El hecho de que, en los casos en que existe, solo estén, como mucho, dos personas hacen que, si atienden a las visitas, apenas puedan tener tiempo para otras labores. En todo caso, ya es positivo que haya más de una persona en cada museo dedicada a estas tareas, algo que otras regiones no consiguen.

En Extremadura, por ejemplo, los Departamentos Didácticos suelen estar integrados por un único trabajador (Autores, 2016: 285). En la Comunidad Valenciana, de los setenta museos más importantes, solo cuatro tenían Departamento Didáctico (Martínez-Agut, 2010). En cualquier caso, se han perdido recursos humanos en algunos museos aragoneses, como en el de Zaragoza, que en el pasado contó con cinco personas en su Departamento de educación y acción cultural.

La preferencia por las visitas en lugar de los talleres nos habla de que el principal objetivo de los profesores cuando van a los museos es que sus alumnos conozcan la colección permanente, sus contenidos, educando en la importancia de este tipo de instituciones como salvaguardas de la cultura y favoreciendo el hábito cultural en sus escolares, pero, sobre todo, ofreciendo una clase fuera del aula, más motivadora y significativa.

No obstante, deberían adecuarse cursos, conferencias y talleres para el profesorado, para ponerlo al día en su formación y para atraerle a que visite más el museo y prepare de manera más concreta su visita (Arbués y Naval, 2014), permitiendo incluso que técnicos y docentes lleven a cabo trabajos conjuntos, y donde el aspecto socio-crítico de la formación del profesorado pudiera ser abordado.

El museo como institución política impone un modelo de poder y sociedad en el que el profesorado debe participar de un modo crítico y descubrir a sus alumnos lo que no se muestra.

Referencias bibliográficas

Abad Villarroya, S. y Escanilla Martín, A. (2011). La acción didáctica en los museos de Aragón: dos ejemplos significativos. *Her&Mus: heritage&museography*, 8, 115-121.

Acaso, M. (Coord.). (2011). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales.* Madrid: Ariel.

Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre Educación*, 27, 133-151.

De la Horra Martija, A., Rojas Serrano, M. I. y Expósito Sebastián, M. (1991-1992). Materiales y experiencias didácticas en los museos y exposiciones de Aragón. *Artigrama,* 8-9, 199-234.

Domínguez Arranz, M. A. y Antoñanzas Cristóbal, M. V. (2015-2016). Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces. *Museos.es*, 11-12, 97-117.

González González, J. M. y Becerra Traver, M. T. (2016). Acciones didácticas de los museos de Extremadura (España) para el alumnado de educación primaria. Factores de identidad y propuestas de mejora. En García Ruiz, Arroyo Doreste y Andreu Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 279-289). Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Extremadura / AUPDCS.

Martínez-Agut, M. P. (2010). Relaciones entre la educación artística, patrimonio y las tecnologías de la información y la comunicación: el caso de los museos valencianos y la inserción del pedagogo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-11.

Montañés, C. (Coord.). (2001). *El museo, un espacio didáctico y social.* Huesca: Mira Editores.

Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Barcelona: Ariel.

Santacana Mestre, J. y López Benito, V. (Coords.). (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural para una educación inclusiva.* Gijón: Trea.

Valiño Freire, L. (1992-1992). Consideraciones en torno a la legislación sobre museos en Aragón. *Artigrama*, 8-9, 15-28.

Sánchez de Serdio Martín, A. y López Martínez, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. *Desacuerdos,* 6, 205-221.

VV.AA. (2009). *Gestión y planificación museística DOMUS en Aragón. Zaragoza: Gobierno de Aragón.*

A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (DE CIÊNCIAS SOCIAIS): CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO NO ENSINO DA DIDÁTICA

Pedro Duarte[42]

pedropereira@ese.ipp.pt

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal

Ana Isabel Moreira

ana_m0reira@hotmail.com

Universidade do Porto – ITCEM, Portugal

42 O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

1. Introdução

O conceito de currículo é polissémico, marcado conceptualmente por diferentes influências filosóficas, étnicas, culturais, políticas, entre outras (Pinar, 2004; Sacristán, 2013; Silva, 2010). Todavia, é imprescindível reconhecer-se a sua próxima relação com as realidades escolares (Pacheco, 2016) e, como tal, a inerente proximidade com a prática e identidade docente (Roldão, 2005).

A propósito da identidade docente, é necessário ter-se em consideração que a formação inicial dos professores influencia, significativamente, este processo (Duarte, 2016), evidenciando-se uma crescente importância das instituições de Ensino Superior na valorização da especificidade de profissão docente e, também, das competências que lhe estão associadas (Britzman, 2003). Desta forma, poder-se-á concretizar uma formação intelecutal e conceptualmente sólida (Ben-Peretz & Flores, 2018), que possibilite um entendimento daquela profissão veiculado a uma ação reflexiva (Alarcão, 2003) e socialmente comprometida (Freire, 2011; Giroux, 2011).

Com o presente ensaio, pretendemos refletir sobre potenciais contributos dos estudos curriculares para se pensar a formação inicial docente, com especial enfoque nos professores de Ciências Sociais, desenhando-se cinco princípios que poderão ser considerados no processo formativo desses profissionais.

2. A formação inicial de professores: uma conceptualização possível

A reflexão sobre os professores, a sua profissionalidade e formação é, hoje, uma temática recorrente nos estudos em Ciências da Educação (Nóvoa, 2017), apresentando-se os trabalhos em contraciclo face àqueles que, como o de Etzioni (1969), conferem aos docentes um estatuto de *quasi-profissionais ou semiprofissionais*. Em parte, essas conceções perspetivam a docência como um trabalho essencialmente técnico e, até, desprovido de qualquer dimensão conceptual/intelectual (Ben-Peretz & Flores, 2018).

A este propósito é pertinente lembrar que, durante vários anos, socialmente se considerava que aos professores bastava saber os conteúdos definidos no currículo prescrito (talvez a expressão coloquial *dominar os conteúdos* seja a que melhor exprime tal entendimento), o que ignorava, por completo, outras dimensões essenciais (Duarte, 2016; Roldão, 2005) e dificultou a afirmação social da especificidade da profissão docente (Nóvoa, 2002) e, por inerência, a legitimidade dos respetivos profissionais (Sachs, 2016).

Neste âmbito, é essencial reconhecermos os contributos de Shulman (1986), que permitiram desmitificar a ideia de que os conhecimentos de conteúdo (nomenclatura apresentada no artigo) são os únicos estruturantes da/para a docência. Através dos trabalhos do autor, podemos adotar duas inferências: i) saber de história, sendo condição necessária, não é condição suficiente para ser professor de história; ii) a profissionalidade de um historiador é substancialmente diferente da profissionalidade de um professor de história.

Essas duas premissas são matriciais para se compreender a profissão docente. Mobilizando a perspetiva proposta por Hargreaves e Fullan (2012), conseguimos, pois, compreender como a docência é uma profissão desafiante, de complexidade, exigência e responsabilidade elevadas, só possível de ser desenvolvida quando se valorizam a formação específica e, também, o aprimoramento profissional, ao longo da experiência de cada professor.

Parece-nos, então, que podemos considerar que ser professor é uma profissão com conhecimentos próprios (Ben-Peretz & Flores, 2018; Duarte, 2016; Roldão, 2005; Shulman, 1986) e que, mesmo reconhecendo que cada um inicia a reflexão sobre a docência e o ato de ensinar enquanto estudante (Flores, 2010), a formação inicial é um elemento fulcral no desenvolvimento daqueles saberes específicos (Britzman, 2003; Day, et. al, 2007; Zeichner, 1989).

A par disso, e pelos trabalhos de Britzman (2003), é pertinente não esquecermos que a formação profissional dos docentes, acontecida em instituições de Ensino Superior, contribuiu para a refundação da própria profissão, que não passou a limitar o desenvolvimento profissional à *prática pela prática*. A este propósito, recordamos a perspetiva de Nóvoa e Vieira (2017), segundo a qual é o processo de integração das duas dinâmicas profissionais - a prática e a conceptual - que a formação deve valorizar. Mais ainda, foi no período em que se começou a valorizar, nos processos formativos, a dimensão conceptual, que a profissão docente iniciou o distanciamento daquele estatuto de *quasi-profissional* (Hargreaves, 2000).

Se em meados do século passado se pensava no professor como um sujeito social próximo de um funcionário (Roldão, 2005; 2017), atualmente essa conceção é, seguramente, insuficiente, porque «se assume que o professor (…) não se deve limitar a repetir práticas» (Duarte, 2016, p. 417).

As perspetivas de professor reflexivo (Alarcão, 2003) e/ou investigador (Stenhouse, 1979), que recorrentemente são mobilizadas para se pensar a docência, evidenciam a necessidade do professor ser um agente educativo, que, contextualmente, reflete/investiga sobre a prática, numa dinâmica avaliativa-formativa para potenciar aprendizagens. Ficam afastadas, assim, as conceções desprofissionalizantes (Sachs, 2016), uma vez que estes entendimentos ultrapassam, em larga medida, a representação do docente como alguém que, passiva e acriticamente, professa um determinado saber (Roldão, 2004).

A ideia anterior fica, porém, incompleta se não se lhe associar uma dimensão de mudança social, porque, como advoga Nóvoa (2017), «a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social» (p. 1130). Talvez a aproximação da identidade docente a conceitos como *agente transformador* (Freire, 2011) *e profissional intelectual público* (Giroux, 2011) melhor exprima essa relação intrínseca da profissão docente com a sociedade. Como nos explicam os dois autores, a ação dos professores deverá ser crítica, para que desencadeie a mudança social e cultural.

Estas conceções criam novos desafios à formação de professores, dos quais salientamos dois. O primeiro associado ao modo como aquela deverá, efetivamente, assumir-se como um meio de

transformação das realidades escolares, redefinindo aquilo que, tradicionalmente, designamos como *gramática escolar* (Nóvoa & Vieira, 2017). O segundo implicado no reconhecimento da formação de professores como um processo promotor de justiça social em contexto escolar (Cochran-Smith, 2006), porque os profissionais aí precisam de considerar a diversidade e inclusão cultural (Ben-Peretz & Flores, 2018), sem desvirtuar o direito dos estudantes de acesso ao conhecimento (Young, 2016).

3. Da engenharia à crítica nos estudos curriculares: uma (re)visão do conceito 'currículo'

É necessário reconhecer-se que, em parte, os estudos curriculares contribuíram para a cristalização de algumas práticas pedagógico-didáticas, o que possibilitou aquele entendimento profissional dos docentes como técnicos. No início do século passado, um dos autores mais relevantes para o desenvolvimento dos estudos curriculares, Bobbitt (1918), indicou, peremptoriamente, que

> the supervisory brain, so to speak, does the thinking for the whole organization; <u>the teachers are but hands and voices to this brain</u> (p. 78, sublinhado dos autores).

Como aqueles estudos, numa primeira fase, foram amplamente influenciados pelas teorias da administração, nomeadamente pelas visões tayloristas da gestão, os estudos em currículo, até aproximadamente à década de 1960, procuraram estabelecer prescrições didático-pedagógicas, de cariz universalizante (Silva, 2010). Estes princípios assentavam na ideia de que o currículo poderia ser *à prova de professores* (Pinar, 2004), porque era percebido de acordo com uma lógica linear de engenharia curricular (Pacheco, 2003).

Nesse sentido, os primeiros entendimentos apregoavam a neutralidade ideológica dos estudos curriculares (Apple, 2004), assumindo como focos estruturantes a eficácia e a eficiência, com destaque para as dinâmicas de cariz burocrático e técnico, sustentadas na hipervalorização dos objetivos de aprendizagem que potenciavam o controlo das práticas (e dos resultados) dos processos educativos (Paraskeva, 2000). Desenvolveu-se, como tal, um entendimento curricular amplamente marcado pela regulação normativo-burocrática (Sacristán, 2013; Pacheco, 2003), que reduziu os professores a técnicos cumpridores do currículo prescrito, predefinido centralmente (Roldão, 2005).

Porém, de acordo com diferentes autores (Pacheco, 2012; Paraskeva 2000; Pinar, 2004), o campo do currículo sofreu alterações significativas a partir da década de 1960. Numa primeira fase, através dos trabalhos de Stenhouse (1979) e outros autores, iniciou-se um processo de valorização do currículo na sua dimensão prática e contextualizada. Claramente em rutura com as anteriores perspetivas, procurou-se estabelecer um conceito de currículo com um cariz mais prático e valorativo de dinâmicas reais e específicas de cada contexto escolar. Assim, poder-se-ia definir currículo como «um projeto de educação em torno do conhecimento» (Pacheco, 2016, p. 69), que pressupõe ações de participação e decisão dos vários agentes educativos, incluindo os professores.

A partir desta conceção, os estudos curriculares iniciaram um percurso de reconceptualização significativamente influenciado por diferentes áreas do saber, como os estudos culturais, os estudos de género, a ética, a estética, os entendimentos filosófico-políticos marxistas, neo-marxistas, pós-estruturalistas, entre outros (Silva, 2010), que possibilitaram, pois, o surgimento das teorias curriculares (pós)críticas (Pacheco, 2012).

São inúmeros os contributos das teorias contemporâneas do currículo para a compreensão da realidade escolar e sua relação com o conhecimento, pelo que não pretendemos, no presente texto, abarcar a sua totalidade, mas salientar, ainda que de modo sumário, aqueles que nos parecem mais relevantes.

Em primeiro, a perceção de que o currículo não é (exclusivamente) definido pela tutela. Integra, com bastante importância, o que é desenvolvido na realidade de cada escola, não sendo o professor, apenas, um seu consumidor ou transmissor, antes um agente ativo no seu desenvolvimento/construção (Sacristán, 2013; Pacheco, 2012; Roldão, 2017), por exemplo pela seleção e organização de conteúdos e estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens.

Em segundo, a valorização do conhecimento na realidade escolar (Young, 2010; 2016). Porém, sem esquecer que a definição daquilo que é, ou não, integrado no currículo escolar é *um campo de batalha* (Sacristán, 2013) cultural e ideologicamente influenciado (Apple, 2004; Santomé, 2017) e que, na escola, tende a ser reprodutor das desigualdades sociais (Santomé, 1998), por isso, distante das perspetivas de justiça curricular (Diogo, 2008). Mais ainda, tradicionalmente o currículo escolar é, no seu essencial, pensado e operacionalizado de modo hegemónico (Paraskeva, 2011), valorizando os conhecimentos da classe dominante (Apple, 2004), *o conhecimento dos poderosos* (Young, 2010), e marginalizando, então, determinados grupos éticos e culturais (Giroux, 2011) que se afastam do perfil de homem branco heterossexual (Silva, 2010).

Em terceiro, a dimensão oculta na definição e no desenvolvimento do currículo. Como defendem Apple (2004) e Santomé (1998), é pertinente pensar-se no currículo para lá do que se encontra explicitado, enquanto conhecimentos que tendem a vincular-se a determinados interesses de particulares grupos sociais/políticos, e refletir-se sobre os modos, os símbolos, as rotinas, o funcionamento escolar, que, tacitamente, potenciam aprendizagens. Esta dimensão torna-se ainda mais significativa quando se reconhece a relação existente entre o currículo e a identidade individual e coletiva dos estudantes (Pinar, 2004; Silva, 2010), tendo este aspeto particular importância no âmbito das disciplinas das Ciências Sociais, especificamente na sua estrita relação com os processos de construção de cidadania (Santomé, 2017).

4. Contributos dos estudos curriculares para (re)pensar a formação inicial de professores (de ciências sociais)

Face ao exposto, pretendemos dissertar sobre o modo como as teorias curriculares poderão auxiliar na reflexão sobre a formação inicial de professores de Ciências Socais. Neste sentido, elencamos cinco princípios, que agora explicitamos:

1. *A formação de professores construtores de currículo:* como nos alertam Ben-Peretz e Flores (2018), é essencial que a formação inicial de professores possibilite a efetiva afirmação dos docentes como construtores de currículo. Este entendimento passa por, ao longo do período formativo, os futuros professores aprimorarem a sua capacidade de tomar decisões curriculares, tanto na seleção de conteúdos, como no modo como estes são organizados e trabalhados com as crianças e jovens, ultrapassando a normatividade do manual (Roldão, 2004). No âmbito específico da didática das Ciências Sociais, este princípio implica que se entendam as vantagens de uma abordagem de ensino crítica, marcada pela gestão das prescrições emanadas, portanto orientada, por exemplo, para a identificação das representações sobre a história detidas pelos alunos e consequente mobilização de diferentes recursos didáticos no sentido da reelaboração de tais conceções e, particularmente, da construção de um pensamento crítico. Ao mesmo tempo, pressuporá que se entenda, desde logo, que as aprendizagens acontecidas na sala de aula terão de assumir-se, para cada um, como um entendimento útil da atualidade ou, mais ainda, como um saber mobilizável para transformar o mundo (Moreira, 2018).

2. *A formação de professores curricularmente conscientes:* reconhecemos a existência de contrastes entre a dimensão conceptual dos estudos curriculares e a sua operacionalização nas escolas (Pacheco, 2012). Neste sentido, parece-nos premente que a formação de professores integre, de modo significativo, a reflexão e discussão sobre o currículo, desmistificando as conceções naturalistas e cientifizadas do mesmo, evidenciando-o como uma construção social que envolve tensões e conflito. Mobilizar este princípio para didática das Ciências Sociais é promover um pensamento crítico sobre o currículo de tal área do saber, constatando-se, por exemplo, eventuais interesses políticos, tantas vezes subjacentes ao ensino da história, na formação de identidades e sentidos comuns (Santomé, 2017). De facto, hoje é apenas pretensa a neutralidade que deverá surgir evidente nos relatos presentes nos manuais ou nos discursos adotados pelos docentes, até porque a subjetividade ou a provisoriedade das explicações são já consideradas genuínas também deste âmbito, fazendo os indivíduos uma interpretação da realidade ou adotando um ponto de vista parcelar pois oriundo das evidências disponíveis (Barca, 2009).

3. *A formação de professores desocultadores de currículo:* através de diferentes práticas tácitas, a escola tende a promover, de modo implícito, um conjunto de aprendizagens associadas à promoção de valores e conhecimentos habitualmente sublinhados pelos grupos sociais com mais influência e poder (Apple, 2004). É imprescindível que a formação

de professores auxilie os futuros docentes a reconhecer e contrariar este currículo oculto, promovendo, por exemplo, a valorização de estratégias pedagógicas não autoritárias e pouco transmissivas, que privilegiem distintas evidências, questões mais ou menos relevantes, a multiperspetiva e a empatia, porque não há saberes fixos, sem contexto, unitários e de fácil consumo (Hicks, 2005).

4. *A formação de professores (co)construtores de identidade:* assumimos que a prática docente se relaciona com a formação da identidade comum e individual dos estudantes e que um entendimento curricular hegemónico tende a desvalorizar determinados grupos sociais e culturais (Giroux, 2011). É imprescindível que a formação contribua para a reflexão sobre estas temáticas e que subscreva processos de inclusão e valorização de diferentes culturas (Ben-Peretz & Flores, 2018), num comprometimento claro com uma educação democrática e plural (Barton & Levstik, 2004).
5. *A formação de professores promotores de justiça curricular:* ao conceptualizarmos o professor como transformador da sociedade (Freire, 2011), temos, obrigatoriamente, de pensar a ação docente como uma prática sistemática que integra o respeito pela identidade de cada criança e a promoção de aprendizagens culturalmente significativas. A formação profissional, também de professores de Ciências Sociais, terá de ressalvar uma ação docente que busca a justiça curricular, isto é, «assegurar a cada aluno o direito a uma educação bem-sucedida e de valor, cultural, social e simbólico, igual à da educação garantida a quaisquer outros» (Diogo, 2008, p. 311).

5. Considerações finais

Ainda que não consideremos que estes princípios encerrem, em si mesmo, a complexidade dos processos formativos no âmbito da formação inicial docente, nem explicitem a sua total relação com os estudos curriculares, perspetivamos que os mesmos poderão servir de mote para uma reflexão sobre a interconexão entre as duas temáticas.

Neste sentido, mais do que estabelecer um corolário de princípios gerais e universalizantes, cremos que as conceções antes apresentadas favorecem um pensamento mais amplo sobre uma formação inicial de professores que se encontre, efetivamente, implicada com a ideia de que tais profissionais não são meros reprodutores de currículo, mas antes agentes de construção curricular (Ben-Peretz & Flores, 2018). Por isso, conscientes das influências culturais, políticas, ideológicas e epistemológicas que estão associadas ao processo de construção e desenvolvimento curricular (Apple, 2004; Paraskeva, 2000; 2011; Sacristán, 2013; Santomé, 2017) e comprometidos com uma ação profissional que não se circunscreve à realidade de sala de aula e, de outro modo, integra e se integra nos diferentes tempos e espaços (Freire, 2011; Giroux, 2011). E, assim, afirmando-se como agentes que procuram contribuir para a justiça social, em sentido lato (Diogo, 2008).

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3.ª Ed.). New York and London: Routledge Falmer.

Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In I. Barca, & M. A. Schmidt (Org.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 11-27). Braga: Universidade do Minho.

Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-12.

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.

Cochran-Smith, M. (2006). Teacher Education and the Need for Public Intellectuals. *The New Educator,* 2(3), 181-206.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.

Diogo, F. (2008). *O currículo na democratização da escola básica. A justiça curricular na reogrnização curricular do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Univerisidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES],* 2(3), 405-429.

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação, 33(3), 182-188.

Freire, P. (2011). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. T*eachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school.* New York: Teachers College Press .

Hicks, D. (2005). Continuity and Constraint: case studies of becoming a teacher of history in England and the United States. *International Journal of Social Education,* 20(1), 18-40.

Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações e práticas educativas.* Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.

Nóvoa, A. (2002). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In A. Nóvoa, *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico* (pp. 3-30). Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa,* 47(166), 1106-1133.

Nóvoa, A., & Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa,* 3(2 - Especial), 21-49.

Pacheco, J. A. (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. *Seminário "O Currículo Regional"*, 4, 1-37.

Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8.

Pacheco, J. A. (2016). Para a Noção de Transformação Curricular. *Cadernos de Pesquisa,* 16(159), 64-77.

Paraskeva, J. M. (2000). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo.* Porto: ASA Editores.

Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory : challenging hegemonic epistemologies.* New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Roldão, M. d. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em educação*, 95-120.

Roldão, M. d. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação,* 12(13), 105-127.

Roldão, M. d. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação, Puc-Campinas,* 191-202.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching,* 22(4), 413-425.

Sacristán, J. G. (2013). O que significa currículo? In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso Editora.

Santomé, J. T. (1998). *El curriculum oculto* (11.ª Ed.). Madrid: Morata.

Santomé, J. T. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. In M.A. Moreira, M.A. Flores, & R. O. Oliveira (Org.), *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2.ª Ed), (pp. 51-72). Santo Tirso: De Facto Editores.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3.ª Ed.). Belo Horizonte: Antêntica.

Stenhouse, L. (1979). Research as a Basis for Teaching. *An Inaugural Lecture by Lawrence Stenhouse,* (pp. 1-24). University of East Anglia.

Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (11.ª Ed.). Madrid: Morata.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo.* Porto: Porto Editora.

Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa,* 46(156), 18-37.

Zeichner, K. M. (1989). Preparing Teachers for Democratic Schools. *Action in Teacher Education,* 11(1), 5-10.

LA PRESENCIA DE LA MEMORIA Y LA LEY DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

Beatriz Andreu Mediero

beatriz.andreu@ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

1. Introducción

El nuevo panorama internacional que surgió en la década de los noventa hizo necesaria una revisión de la enseñanza de la Historia. La confrontación del pasado se tornó en fenómeno cultural global que se orientaba hacia la memoria, ya que se hacía necesario explicar "las «amnesias» políticamente organizadas y en muchos casos popularmente apoyadas" (Carretero, 2008, p. 23). Desde instancias internacionales se reivindicaba el papel que debía tener la enseñanza de la Historia para desarrollar la actitud crítica y, en este sentido, retomar aquella historia que hubiera sido ignorada en base a fines ideológicos, estudiándose así cuestiones controvertidas socialmente y que pudieran recoger otras versiones, para lo cual la historia oral, es decir, la memoria, resultaba una fuente a tener en cuenta (Council of Europe, 2001).

En España, Paloma Aguilar abría el debate historiográfico sobre historia, memoria y memoria histórica con su tesis doctoral de 1995, publicada un año después (Aguilar, 1996), al cual fueron sumándose, posteriormente, otros historiadores (Pagès, 2015). La polémica no cesó desde entonces y el debate social y político suscitado cuando el PSOE ganó las elecciones en 2004, se alargó hasta que en 2007 vio la luz la popularmente conocida como ley de memoria histórica. Pese a los vaivenes políticos con el posterior gobierno del PP, la ley ha estado vigente desde entonces y el debate sigue estando de plena actualidad, máxime con la llegada al Gobierno nuevamente del PSOE en 2018. Durante estos años, diferentes sectores de la sociedad han luchado por mejorar aspectos que no se contemplaron en su momento en esta ley y algunas comunidades autónomas han estado caminado hacia su propia legislación. Sin embargo, González y Santisteban destacan que "los cambios en los planteamientos filosóficos, jurídicos y políticos en el mundo y en el país, no aseguran que se transfieran de manera directa a las prácticas de enseñanza" (González y Santisteban, 2015, p. 40), aunque sí esperamos que tras más de veinte años, esa transferencia se haya dejado sentir de una forma importante en la formación de los futuros docentes que hoy en día realizan su formación inicial.

Así, teniendo en cuanta que desde el momento que se plantea la transición para abordar un periodo democrático, las "memorias están en construcción", para poder "forjar socialmente la memoria democrática" (Stern, 2011), y partiendo de que como docentes tenemos la responsabilidad de promover una historia crítica y una historia con memoria (Cuesta, 2010), presentamos en este trabajo algunos resultados de una investigación más amplia, llevada a cabo entre el alumnado del Grado de Educación Primaria y del Máster de Formación del Profesorado, en la especialidad de Geografía e Historia, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), que pretende dilucidar hasta qué punto la memoria histórica ha estado integrada en su formación histórica, alcanzando por tanto, una conciencia histórica que permita afrontar una historia del presente respetuosa con los derechos humanos y proclive a la construcción de una ciudadanía democrática, así como de la propia ley de 2007, conocida como ley de memoria histórica.

2. Marco teórico

Durante la primera mitad del siglo XX, Halbwachs afrontó el tiempo y la memoria desde una perspectiva sociológica, otorgándole a la memoria un carácter activo y dinámico. Esto último, es lo que Miren Llona ha explicado con posterioridad, estableciendo que la memoria es activa porque es creativa, por su capacidad de recordar, lo que supone una fuente para el estudio de las identidades, y porque se construye a través del lenguaje (Llona, 2012). Igualmente, Halbwachs establece que podemos dominar dos memorias, la individual o personal, que se apoya en la social, y la memoria exterior o memoria histórica, social o colectiva que "envuelve a las memorias individuales" (Halbwachs, 2004, p. 54). Recomienda así, no separar la individual de la histórica, porque una se basaría en impresiones y la otra en hechos y acontecimientos, y aquí recuerda que "nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida" (Halbwachs, 2004, p. 60).

De esta forma, la memoria colectiva para Halbwachs, además de suponer el recuerdo de tradiciones y acontecimientos pasados que pueden transmitirse de generación en generación, haría alusión especialmente al "contexto de significaciones sociales y culturales operativo, tanto en el momento en el que se fabrican los recuerdos individuales, como en el momento de rememoración de los mismos" (Llona, 2012, p. 24) y que están presentes en la conciencia del grupo que la mantiene. Así, el significado social (González y Santisteban, 2015) o el sentido (Stern, 2011), que el grupo le puede otorgar a determinados hechos o situaciones, es algo que la historia de los acontecimientos no contemplaba y sí la historia social surgida tras la segunda posguerra, para lo cual las fuentes orales comenzaron a ser una fuente histórica esencial, sobre todo cuando se producen violaciones de los derechos humanos (González y Santisteban, 2015; Gartner, 2015)

En el contexto de los noventa, las sociedades de diversos países hicieron eco de esas *memorias emblemáticas* que propugnaban una memoria histórica aunada con los derechos humanos (Stern, 2011), pues se hacía necesario reflexionar y abordar las memorias traumáticas. En España, como en otros países, se había dado una experiencia traumática durante la Guerra Civil y el Franquismo, y el conjunto de medidas que se adoptaron durante la Transición para intentar reparar lo ocurrido, denominado *justicia transicional* por Paloma Aguilar (Aguilar, Balcells, y Cebolla, 2013, p. 60), fueron insuficientes, y la memoria traumática o *dimensión histórica* de la memoria quedó sin pasar a la *dimensión conflictiva*, que supone la conciliación de las memorias en conflicto (Delgado, 2015).

Establece el Manual de Educación de Derechos Humanos con los jóvenes del Consejo Europeo que "el tipo de eventos que la sociedad siente la necesidad de recordar casi siempre son aquellos en que los derechos humanos de ciertos grupos de personas han sido ignorados." (Council of Europe, 2015). Así, en España la memoria histórica supone una problemática actual, pues el debate social y político está diariamente en los medios de comunicación.

La Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura, conocida popularmente como ley de memoria histórica, supuso un paso adelante en el reconocimiento de las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. Sin embargo,

las carencias que presentaba y el parón sufrido por la falta de presupuesto que el gobierno del PP le dedicó, han propiciado que esta ley resultara insuficiente para dar respuesta a las demandas sociales, por lo que se espera que esto sea corregido hoy, quizá con una nueva ley estatal y algunas leyes y proyectos autonómicos.

La memoria democrática se encuentra en construcción y la historia reciente está presente en el currículo. Partimos de la necesidad de recurrir a la memoria para la formación histórica (Matozzi, 2008; González y Santisteban, 2015; Pagès, 2008; Cuesta, 2010), porque, según Rüssen (González y Santisteban, 2015, p. 42), es esencial para la elaboración de la conciencia histórica y el pensamiento histórico. Y es que como establece Santisteban (2010), el principal objetivo de la enseñanza de la Historia es formar el pensamiento histórico del alumnado, el cual debe estar "al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir" (35), para lo cual la conciencia histórica, cuya principal característica, según Rüsen, se basa en la perspectiva temporal que conecta pasado, presente y futuro (Cataño, 2011), se constituye como de las principales competencias del pensamiento histórico.

Por regla general, el alumnado de nuestra formación inicial del profesorado, es alumnado que no ha vivido la Guerra Civil, el Franquismo o la Transición, ya que posiblemente son los nietos o bisnietos de las generaciones protagonistas. Sin embargo, los docentes que hayan tenido en su etapa de formación secundaria es posible que sí hayan vivido los últimos coletazos del Franquismo o, al menos, la etapa de la Transición. Por otro lado, trabajan con manuales escolares que desde 1999 han incluido una visión de la II República, la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición más acordes a las investigaciones historiográficas más recientes (Valls, 2007), además de que han convivido con el debate mediático y social de la memoria histórica en España y con la promulgación de la ley de 2007 y sus consecuencias.

Pero ¿en qué medida se recurre a la memoria histórica en la enseñanza de la Historia para relacionar pasado y presente? ¿Se recurre a la memoria para intentar comprender los significados que llevan a la sociedad a no poder alcanzar una memoria democrática? ¿Se debate y se reflexiona sobre la ley de 2007 en las aulas de historia de los institutos después de casi 12 años de vigencia? ¿Se aborda, por tanto, la enseñanza de la Historia del Presente fomentando la conciencia histórica como competencia del pensamiento histórico?

3. Objetivos y metodología

Para responder a estas preguntas hemos recurrido al análisis de las ideas previas, concepciones y experiencia formativa tanto en la enseñanza media como en la universitaria, en dos cursos de formación inicial de profesorado, una del Grado de Educación Primaria y otro del Máster de Formación del Profesorado de la especialidad de Geografía e Historia. La muestra con la que, por tanto, hemos trabajado para dilucidar los objetivos propuestos se compone, por un lado, de un grupo de 4º curso del Grado, formado por 19 alumnos (4 alumnos y 15 alumnas), siendo el 84,2%

menor de 25 años y el 15,8% mayor. Por otro, el curso de Máster de Formación del Profesorado está integrado por 31 alumnos (16 alumnos y 15 alumnas) donde solo el 25,8% es menor de 25 años, pues el 71% es mayor de 25, habiendo una persona mayor de 40 años. La formación de procedencia de este alumnado es mayoritariamente de Historia (61,3%), Geografía (19,4%) y otros (19,3%) como Bellas Artes, Historia del Arte y Ciencias Políticas y Administración. Así vemos que, en general, el alumnado consultado ha cursado su formación secundaria entre 2000 y 2014.

Como instrumento se ha recurrido a un cuestionario de elaboración propia diseñado con cuestiones pertenecientes a varias categorías, que, salvo en un apartado referente a la formación del Grado para el alumnado del Máster, el resto del cuestionario es el mismo para ambos grupos. El cuestionario en sí dispone de varias bloques temáticos con preguntas que, a modo general, se organizan en torno a una escala de actitud de Likert codificado con 5 tipos de respuestas, dos negativas (1 nada de acuerdo, 2 algo de acuerdo) una indecisa (3 ni de acuerdo ni en desacuerdo) y dos positivas (4 algo de acuerdo, 5 completamente de acuerdo), aunque presentan algunas cuestiones en las que se recogen otro tipo de respuestas y algunas de explicación, sin embargo, solo algunos ítems serán analizados aquí.

Partimos de la hipótesis de que el alumnado que se encuentra en nuestra aulas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, bien sea en la formación inicial para maestros de Educación Primaria como en el Master de Formación del Profesorado, han tenido una formación en Historia durante la etapa de la Educación Secundaria que no ha incorporado los procesos de memoria y la memoria histórica a su formación, suponiendo que en el caso del Master, esta incorporación se ha realizado quizá en la formación universitaria de Historia. Lo que se pretende en este trabajo dilucidar es en qué medida dicha formación incorporó a la formación histórica el trabajo con fuentes, la causalidad, la memoria histórica y la ley de memoria histórica en la historia contemporánea de España (II República, Guerra Civil, Franquismo y Transición), de forma que podamos hablar de Historia del Presente, fomentándose así, como fin último, el pensamiento histórico. Por este motivo, aquí se ha recurrido a las dos muestras de Formación del Profesorado, que, si bien su formación superior es diferente, lo que nos interesaba era presentar algunos resultados relacionados con la formación de historia durante la etapa educativa obligatoria de secundaria.

4. Resultados

Ante la pregunta de si a la hora de afrontar estos temas, se hizo priorizando el análisis, la comprensión y la valoración de las causas y las consecuencias, en ambos grupos prevalecen las respuestas en la codificación 3 de indecisión, siendo notable en el caso del grupo del Máster (54,8%), mientras que sólo un 25,8% se encuentra entre los parámetros de respuesta positiva. En el caso del Grado, a pesar de ser la respuesta mayoritaria (36,8%), sólo hay una persona de diferencia con respecto al parámetro 4 (31,6%).

Así, intentamos dilucidar si la enseñanza que tuvieron, en este sentido, fue de carácter memorístico y si, en el caso del Bachillerato, estuvo enfocada a preparar las posibles preguntas de la Evaluación del Bachillerato para Acceso a la Universidad (EBAU). En cuanto a la primera cuestión, el grupo del Máster se ha movido en parámetros positivos, siendo un 64,5% el que confirma el carácter memorístico de su aprendizaje y el 29% se haya indeciso, mientras que, en el grupo del Grado, la aceptación de tal afirmación asciende a un 89,5%, estando el grueso en la codificación 5, no presentando porcentaje en los parámetros negativos. En cuanto al planteamiento de un aprendizaje enfocado a aprobar la EBAU, nos encontramos con un 61,3% de afirmaciones por parte del grupo Máster, y un 73,7% del Grado, estando nuevamente el grueso en la codificación 5 de este último grupo.

A la hora de afrontar el aprendizaje de la historia sobre la base del análisis de diferentes fuentes, y uso, en este sentido, de las fuentes orales, tenemos que el grupo del Master presenta un 54,8% de respuestas en sentido negativo, es decir, que no manejaron diversidad de fuentes, y un 25,8% de indecisos. Los porcentajes vuelven a elevarse en el grupo Grado, pues un 79% se mueve en el sentido negativo y el 15,8% en la indecisión, aunque hemos de decir que ninguno de los grupos presenta respuestas en la codificación 5.

Las fuentes orales parecen ser las grandes desconocidas, un 80,6% del grupo Máster se mueve entre los parámetros negativos 1 (mayoritario) y 2, presentando sólo a 2 personas que reconocen estar algo de acuerdo en su uso, pero llama la atención que no haya ninguna respuesta en la codificación 5. En cuanto al Grado, el 52,6% se reparte entre los parámetros negativos en su uso y el resto en la indecisión, no presentando ninguna respuesta la codificación 4 y 5 en lo que se refiere a la afirmación del uso de fuentes orales para tratar la historia contemporánea de España.

Llegados a este punto se preguntó por el tratamiento desde la memoria histórica, así como sobre el conocimiento concreto de la Ley de 2007 y su tratamiento en las clases de historia, arrojando al respecto los siguientes resultados. Parece ser que las clases de historia no se han afrontado desde la memoria histórica. En cuanto a su tratamiento en los temas de historia contemporánea, ni el grupo Máster ni el grupo Grado presentan ninguna respuesta en la codificación 5 y sólo el grupo Master presenta a dos alumnos en la codificación 4, que en caso del Grado también es cero. En cuanto a si se trabajó con la ley, en ambos grupos solo se recogió una respuesta en la codificación 4 y ninguna en la 5, encontrándose el grueso de respuestas en la codificación 1 (61,3% para el caso del Máster y 47,4% para el Grado) que reconoce que no se trató en clase, seguido de la codificación que se refiere a la indecisión (22,6% para el master y 31,6% para el Grado).

Por último, ante la afirmación que establece estar al tanto de la ley de 2007, solo el 29% del grupo de Máster se mueve en codificaciones positivas, siendo 5 personas las que eligieron la codificación 5, ya que el 32,3% se encuentra indeciso y el 38,3% se enmarca en parámetros negativos. En cuanto al grupo Grado, nadie ofrece respuestas positivas, encuadrándose en los parámetros negativos el 89,5% del grupo, del cual el 73,7% responde a la codificación 1, y solo dos personas se han quedado en la indecisión.

5. Conclusiones

Los datos anteriormente expuestos confirman, grosso modo, la hipótesis de partida. Si bien la escala de Likert puede presentar errores relativos y la codificación 3 de indecisión no permite una interpretación concluyente, consideramos que optar por este valor se encuentra más cerca de parámetros negativos en relación a las afirmaciones consignadas puesto que parece que la huella que dejó un hecho o procedimiento que se pretende valorar, no fue muy profundo si no se recuerda y se opta por este resultado tan ambiguo. En esta línea, la primera cuestión, que hacía hincapié en algunas de las competencias necesarias para desarrollar el pensamiento histórico, así como la reflexión necesaria de todo docente, presentaba un índice elevado de indecisiones en ambos grupos, lo cual parece que guarda relación con los resultados obtenidos sobre el tipo de aprendizaje memorístico y de preparación para aprobar el examen que da acceso a la universidad, que observamos posteriormente.

La memoria, la memoria histórica y la Ley 52/2007 no parece que formen parte de la enseñanza-aprendizaje de la historia en la enseñanza media de estas generaciones. Así, si bien partíamos de la premisa de que la memoria democrática se encuentra en construcción, la historia reciente está presente en el currículo y consideramos la necesidad de recurrir a la memoria para la formación histórica (Matozzi, 2008; González y Santisteban, 2015; Pagès, 2008; Cuesta, 2010), porque según Rüssen (González y Santisteban, 2015, p. 42) es esencial para la elaboración de la conciencia histórica y el pensamiento histórico, vemos que esto no está sucediendo en las aulas.

En el año 2008 una encuesta realizada por Aguilar, Balcells y Cebolla, determinó que el 62% de la muestra conocía la ley de 2007 (Aguilar, Balcells, y Cebolla, 2013), sin embargo, esa es una cifra que se encuentra muy lejos en nuestra muestra. ¿Qué está pasando? ¿Por qué a pesar de que desde el año 2000 el movimiento memorialista en España, cuyas demandas corren paralelas a los derechos humanos, ha ido consiguiendo logros, como la ley de 2007 que, pese a ser insuficiente, lleva vigente algo más de una década y, sin embargo, en los centros de enseñanza no se está trabajando para propiciar una cultura democrática solida? ¿Cómo es posible que a pesar de las investigaciones universitarias en torno a las competencias necesarias para la formación del pensamiento histórico, finalmente, nos sigamos topando con enseñanzas que promueven el aprendizaje memorístico y la falta de reflexión de una forma generalizada en los centros de enseñanza media?

Está claro que la reflexión debemos extrapolarla a los futuros docentes y, en este sentido, aún queda mucho por hacer. Por otro lado, acudir a las fuentes orales se hace indispensable en las aulas, ya que, como resaltan Escudero, Campelo, Pérez y Silva (2013), las generaciones nacidas en democracia "son quienes han de hacer pedagogía de la memoria y continuar tejiendo la red ciudadana que aglutina los esfuerzos realizados hasta ahora" (p. 34).

Referencias bibliográficas

Aguilar, P., Balcells, L. y Cebolla, H. (2013). Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la Guerra Civil y al Franquismo. *Revista Internacional de Sociología,* 69(1), 59-90.

Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española.* Madrid: Alianza.

Carretero, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, V(55), 20-29.

Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica, *Historia y Sociedad,* 21, 221-243.

Council of Europe. (2001). Recommendation Rec (2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe. Consultado el 20 de octubre de 2018, en https://rm.coe.int/16805e2c31.

Council of Europe. (2015). COMPASS: Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes. Consultado el 10 de noviembre de 2018 https://www.coe.int/.

Cuesta, R. (2010). *Memoria, Historia y Didáctica. Salamanca*. Accesible en: http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/08/Antolog%C3%ADa-de-una-d%C3%A9cada.pdf.

Delgado Algarra, E. J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales,* 14, 97-109.

Escudero, R., Campelo, P., Pérez González, C. y Silva, E. (2013) *Qué por la memoria histórica,* Madrid: Akal.

Gartner, A. (2015). *Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico.* Buenos Aires: Imago Mundi.

González Valencia, G. A. y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado en ciencias sociales. *Educaçao em Foco. Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos,* V(19), 3, 35-60.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Llona, M. (2012). Historia oral: la exploración de las identidades a través de las historias de vida, Llona, M. (Coord./Ed.) *Entreverse. Teoría y metodología de las fuentes orales* (pp. 15-59). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 55, 30-42.

Pagès, J. (2015). Historia y memoria histórica: Un análisis para el debate. *Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 2(4), 127-148.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 55, 43-53. Accesible en https://historia1imagen.files.wordpress.com/2012/04/pages-el-lugar-de-la-memoria.pdf.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. C*lío & Asociados*, (14), 34-56. Accesible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.

Stern, S. (2011). Memorias en construcción: los retos del pasado presente en Chile, 1989-2011. *Escuela de Historia, Revista Digital,* 3, 1-21.

Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales,* 6, 61-73.



PARTE 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA, GEOGRÁFICA Y CIUDADANA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

PARTE 2. FINALIDADES DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, GEOGRÁFICA E CIDADÃ EM DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.

LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA COMO FINALIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Edda Sant
E.Sant@mmu.ac.uk
Manchester Metropolitan University (UK)

En el epílogo de su reciente libro "How democracy ends" (2018), el profesor de ciencias políticas de Cambridge, David Runciman se plantea como será la democracia en 2053. En este futuro hipotético, las instituciones democráticas que hoy conocemos siguen vigentes pero la democracia ha pasado de ser un ideal político a un sistema de gestión de recursos. La democracia es una performance, con los gobiernos actuando como si representasen al pueblo y el pueblo actuando como si todavía fuera soberano. La democracia ha pasado a ser apolítica.

Desde la perspectiva sociocrítica, la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales siempre han tenido como finalidad la educación para la democracia y la formación de un profesorado capaz de educar democráticamente a los y las ciudadanas más jóvenes. Santisteban y Pagès (2011), por ejemplo, destacan que el propósito de la enseñanza del medio social y cultural es "aprender a ser ciudadano y ciudadana en una sociedad democrática" y el propósito de la didáctica del medio social y cultural es "desarrollar competencias profesionales (…) que ayuden a desarrollar en el alumnado de primaria la competencia social y ciudadana" (p. 27). Wayne E. Ross escribe, "there is widespread agreement that the proper aim of social studies is citizenship education" (2006, p. 20).

Los y las didactas de las ciencias sociales que se ubican en la perspectiva critica generalmente destacan dos pilares de la educación para la democracia: pensamiento crítico y ciudadanía activa. Joan Pagès (2001) escribe, "la ciudadanía se alcanza cuando los conocimientos sociales se consideran un medio para la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, es decir son una herramienta para la participación y la transformación social." (p. 273).

En este artículo me gustaría continuar reflexionando sobre como debería ser la enseñanza de las ciencias sociales que tiene como finalidad la educación para la democracia. En el futuro que plantea Runciman (2018), los ciudadanos no son necesariamente acrítos y/o apáticos. Participan en un sistema del cual son claramente críticos. Sin embargo la democracia ha dejado de ser política. No hay alternativas al modelo, no hay conflicto, no hay, si me permitís, pasión. A la luz de este futuro, me planteo, ¿deberíamos considerar otros aspectos más allá del pensamiento crítico y la ciudadanía activa? ¿Cómo, desde la enseñanza de las ciencias sociales, podemos contribuir a que la democracia siga siendo política? ¿Y, cómo debe ser la formación del profesorado para desarrollar las competencias profesionales que faciliten esta enseñanza? Para esta reflexión, me basaré en argumentos provenientes de la filosofía y la política postestructuralista y examinaré como estos argumentos nos pueden ayudar a reflexionar sobre las finalidades de la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales.

La política necesita pensamiento horizontal, rizomático, creativo, divergente…

Los filósofos Gilles Deleuze y Féliz Guattari (2013) distinguen entre dos modelos de pensamiento, los modelos arbóreos y los modelos rizomáticos. El modelo arbóreo, como su nombre indica, se estructura en forma de árbol, con un tronco principal, que deriva en ramas secundarias y luego en distintas ramificaciones. El modelo arbóreo es jerárquico. El modelo rizomático, en contraste,

se expande horizontalmente de manera caòtica. Para Deleuze y Guatarri (2013), los dos modelos cumplen distintas funciones. El modelo arbóreo permite elaboraciones complejas verticales. El árbol, como estructura jerárquica, puede alcanzar alturas y complejidades considerables. El rizoma, por lo contrario, permite la expansión horizontal. El rizoma puede explorar territorios inexplorados.

Aplicados al pensamiento social, estos dos modelos guardan similitudes claras con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, con el pensamiento convergente y el pensamiento divergente. Según Hervás Avilés y Miralles Martínez (2006), el pensamiento creativo "consiste en una serie de habilidades para generar el conocimiento y desarrollar la imaginación" y el pensamiento crítico se relaciona "con la capacidad para evaluar la información y extraer inferencias" (p. 35). Santisteban (2011) explica "parece que existe un pensamiento convergente, que tiende a dar una única respuesta a los problemas, y un pensamiento divergente, que se mueve hacia el problema en muchas direcciones" (Santisteban y Pagès, 2011, p. 102).

En la didáctica de las ciencias sociales, muchos autores llevan años defendiendo la importancia del pensamiento horizontal (creativo, divergente, rizomático). Santisteban (2011), por ejemplo, destaca que las finalidades políticas de la enseñanza de las ciencias sociales consisten en "desarrollar capacidades creativas para pensar futuros, y críticas de participación para la intervención social" (Santisteban y Pagès, 2011, p. 74). Para ello, plantea que la enseñanza de las ciencias sociales debería ayudar al alumnado a pensar futuros posibles.

La pregunta es, ¿están los y las futuras docentes de ciencias sociales preparadas para fomentar al pensamiento horizontal? La importancia que hemos dado al pensamiento crítico ha, de alguna manera, delegado el pensamiento creativo a tener un rol secundario. Los planes de estudio del grado de magisterio acostumbran a señalar la enseñanza de las ciencias sociales debe fomentar el pensamiento social crítico (ver, por ejemplo, Santisteban y Pagès, 2011) pero raramente mencionan el pensamiento creativo. Esta invisibilidad tiene incidencia luego en la percepción de los y las futuras docentes sobre las finalidades de las ciencias sociales. Una investigación con alumnado de máster llevada a cabo en la Universidad de Alicante señala que mientras el 33% de los y las docentes identifican explícitamente la formación del pensamiento crítico como finalidad, ninguno de los participantes parece mencionar el pensamiento creativo (Vera Muñoz, Seva Cañizares y Soriano López, 2012). Si bien el pensamiento vertical (crítico, arbóreo, convergente) es necesario para entender las complejidades y evaluar el sistema democrático vigente, el pensamiento horizontal (creativo, rizomático, divergente) es necesario para entender la democracia como un ideal abierto y para imaginar nuevas posibilidades democráticas. En otras palabras, si los y las jóvenes juzgan de manera crítica el sistema presente, necesitan tener herramientas para pensar alternativas. Solo así la democracia puede mantenerse política. Los y las futuras docentes deben ser consientes de la importancia del pensamiento horizontal.

La política necesita conflictos no resueltos. Controversias sin consenso.

A través de sus múltiples trabajos Chantal Mouffe hace una crítica de Habermas y de la democracia deliberativa. La democracia deliberativa se fundamenta en la posibilidad de alcanzar consensos cuando los participantes se comprometen a buscar soluciones razonadas a problemas colectivos. Claudia Ruitenberg explica,

"Mouffe's main critique of deliberative conceptions of democracy is that they do not, or not sufficiently, recognize that the relations that structure a society are relations of power, and that such a hegemonic order is open to contestation" (2010, p. 43).

Para Mouffe, la sociedad es (necesariamente) conflictiva porque existen relaciones de poder y por lo tanto el conflicto es inherente a la política. En su último libro, Mouffe (2018) habla en términos similares a los de Runciman (2018) y defiende que la constante búsqueda del consenso nos ha llevado a una situación post-democrática o post-política donde la política "has become a mere issue of managing the established order, a domain reserved for experts, and popular sovereignty has been declared obsolete" (Mouffe, 2018, p. 17). Para Mouffe, el consenso puede llevar a la despolitización.

El trabajo de Habermas y la democracia deliberativa ha influido de manera clara en el desarrollo de una de las estrategias didácticas más recomendadas en la enseñanza de las ciencias sociales (Lefrançois y Ethier, 2010). De manera general (aunque con múltiple excepciones), los problemas sociales relevantes, las cuestiones socialmente vivas o los temas controvertidos (controversial issues) se entienden como estrategias de resolución de conflictos. Por ejemplo, el National Council for the Social Studies (NCSS) recomienda el uso de temas controvertidos como estrategia didáctica y emfatiza que esta estrategia debería desarrollar, "The recognition that reasonable compromise is often an important part of the democratic decision- making process" (Byford et al., 2009, p. 166). Encontramos ejemplos similares en relación a los problemas sociales relevantes. Pineda Alfonso (2012) explica, por ejemplo, como la investigación de problemas sociales relevantes "promueve aprendizajes que posibilitan la comprensión de los fenómenos sociales y el desarrollo de destrezas relacionadas con el planteamiento y resolución de problemas y de actitudes críticas, autocríticas y participativas" (p. 512). Muchas veces, las actividades vinculadas al trabajo con problemas sociales relevantes concluyen en un debate en el que el alumnado, después de haber valorado distintas posibilidades al problema, toma una decisión consensuada.

Coincido que el alumnado debe aprender a buscar soluciones consensuadas. Al fin y al cabo, sin estas, nos encontraríamos en una situación de bloqueo permanente. Pero al mismo tiempo, entiendo, siguiendo a Mouffe, que el conflicto es inherente a la política. Ruitenberg (2010) escribe, "I would consider it a failure of democratic political education if young people learn to avoid conflict or regard it as a breakdown of democracy" (p. 49). Para que la democracia sea política, la enseñanza de las ciencias sociales debe mantener el equilibro entre consenso y conflicto, ayudando al alumnado a comprender que el consenso es muchas veces necesario pero el conflicto no es de por se "malo".

La pregunta es, ¿cómo podemos formar a un profesorado que sepa mantener este equilibro? ¿Y cuáles son los retos, en este sentido? En una investigación reciente, nos planteamos crear una estrategia didáctica para "normalizar" el conflicto (Sant et al., 2018). Los participantes (incluyendo alumnos de primaria, futuros docentes y formadores de docentes) tenían que dar su opinión en relación a distintos temas controvertidos. Nuestros resultados apuntan a que, mientras el alumnado de primaria encontraró la actividad muy estimulante, los y las futuras docentes y los y las formadoras de docentes no se sintieron cómodos en las situaciones de conflicto. Otras investigaciones señalan resultados similares (Bickmore & Parker, 2014). El profesorado no se sienten cómodos proponiendo temas de debate que pueden generar conflictos entre su alumnado. Pero si queremos que los y las jóvenes aprendan a convivir con el conflicto y entiendan el conflicto como parte esencial de la política, necesitamos profesorado que pueda convivir con el conflicto. Esta no es tarea fácil. Desde la formación del profesorado debemos generar situaciones de aprendizaje que hagan salir a los y las futuras docentes de la zona de confort que representa el consenso. También desde la didáctica de las ciencias sociales debemos "normalizar" el conflicto.

La política necesita emoción

Mouffe (2018) escribe, "an important dimension of politics is the construction of political identities and that this always entails an affective dimension" (p. 72). La política inevitablemente está vinculada a nuestras emociones. En algunas ocasiones, negar la importancia de este vínculo afectivo nos puede llevar a la apatía política y al des-afecto (Ruitenberg, 2010). Solo si nos identificamos con otros podemos construir proyectos políticos, solo si nos sentimos atraídos por estos proyectos, participaremos en ellos, solo si nos enfadamos cuando somos testimonios de injusticias, lucharemos contra ellas. En otras ocasiones, negar la importancia del vínculo afectivo, puede llevar a la identificación con proyectos políticos alternativos. Ruitenberg (2010) explica,

> "when an identity in which we are emotionally invested is repressed, for example through a cognitive understanding of the undesirability of this identity, the force of the emotional investment remains" (p. 43).

Según Mouffe (2018) esto explica porque algunos sectores de la población tradicionalmente afiliados a la izquierda han empezado a identificarse con proyectos políticos de extrema derecha. La extrema derecha ha sido capaz de movilizar afectos en relación a temas (e.g. la globalización) que la izquierda (o mejor dicho, la centro-izquierda) había racionalizado y despolitizado.

Las emociones y su rol en la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales es un tema muy complejo. Dejando a parte el potencial de la enseñanza de las ciencias sociales para enseñar valores o para la educación emocional (Menendez Alvarez-Hevia, 2018), el papel de las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales puede parecer contradictorio. Por un lado, una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales puede ser la de generar emociones. Por ejemplo, a través de la enseñanza de las ciencias sociales podemos generar vínculos emocionales con el patrimonio

cultural y el paisaje (Gomes Dias et al., 2018) o empatizar con otras personas (Requena Palacios y Triviño Cabrera, 2018). Por otro lado, emoción y pensamiento crítico se conciben (alguans veces) como opuestos. Castellví et al. (2018) escriben, "no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad donde la posverdad y las emociones se imponen a la racionalidad y a la argumentación fundamentada" (p. 382). Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales debe apelar a la razón para contrarrestar la emoción.

Desde mi punto de vista, si queremos que la democracia siga siendo política y queremos que los y las jóvenes se apasionen con ella, la enseñanza de las ciencias sociales necesita vínculos afectivos. Siguiendo a Mouffe (2018) y Ruitenberg (2010), entiendo que apelar (exclusivamente) a la razón puede llevar a la des-afección y/o a la represión de las emociones. En vez de contrastar razón y emoción, podemos contrastar emociones pro-democráticas con emociones anti-democrácticas. El odio contra los y las desconocidas es una emoción anti-democrática. La empatía, el vínculo afectivo con el territorio y el patrimonio pueden ser emociones democráticas. También lo es el enfado contra las situaciones de injusticia y opresión. En este sentido, Ruitenberg (2010) recomienda facilitar que el alumnado pueda hablar de sus propias experiencias de vida e identificar situaciones en que ellos y ellas mismas han sido víctimas de injusticias. También propone seleccionar eventos específicos que puedan generar estas emociones pro-democráticas. La historia está llena de estos eventos que se pueden "utilizar" en las clases de ciencias sociales como demuestran el trabajo de Pagès y Casas (2005) entre muchos otros.

¿Cómo debemos formar al profesorado para que pueda facilitar estos vínculos emocionales? En primer lugar, deberíamos ayudar al alumnado de grado y máster a comprender que la política (y probablemente, la educación) no se puede desvincular totalmente de las emociones. Entender que nuestros argumentos racionales se sostienen en algún momento en valores (e.g. justicia, igualdad, libertad) nos puede hacer más receptivos a las experiencias y opiniones de otros. En segundo lugar, siguiendo a Menendez Alvarez-Hevia (2018), deberíamos formar al profesorado en la complejidad emocional, examinando "profundamente contradicciones y relaciones de poder a través de las cuáles se determinan y gestionan experiencias emocionales y formas de ser" (p. 19). Desde la formación del profesorado, deberíamos ayudar a los y las futuras docentes a deconstruir y reflexionar sobre sus propias emociones.

Conclusión. Democracia 2053. Versión 2.

Siguiendo la recomendación de Santisteban (2011, en Santisteban y Pagès, 2011), voy a plantear un futuro hipotético distinto al descrito por Runciman (2018). En este futuro, las instituciones democráticas actuales todavía están vigentes pero son uno entro los muchos espacios donde la gente hace política. Uno de estos otros espacios son las escuelas. En ellas, los y las jóvenes discuten y se emocionan con la política. Discuten con todo tipo de argumentos incluyendo eventos históricos bien evidenciados por la historiografia, noticias publicadas en las redes sociales, experiencias que

han vivido ellos o sus familias, etc. A veces llegan a un consenso. Otras veces no. Otras veces el consenso al que había llegado se deshace y el tema es de nuevo politizado. Otro de estos espacios políticos son las universidades. Los planes de estudio de los grados de magisterio empatizan que la enseñanza de las ciencias sociales debe fomentar el pensamiento crítico/vertical y, el pensamiento creativo/horizontal. Los y las futuras docentes aprenden que la enseñanza de las ciencias sociales debe abrir las posibilidades a nuevas realidades. En los seminarios, los estudiantes de máster de formación de profesorado hacen ejercicios para aprender a "convivir" con el conflicto. De manera frecuente, estos ejercicios les obligan a salir de la zona de confort y a reflexionar sobre sus propias emociones.

Esta democracia del futuro también tiene, como ya podéis imaginar, sus problemas. Pero en contraste con la democracia post-política, esta hipotética democracia del futuro está abierta a las realidades, experiencias y propuestas de sus ciudadanos y ciudadanas.

Referencias bibliográficas

Bickmore, K. & Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 42(3), 291-335.

Byford, J., Lennon, S. & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: a research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 82(4), 165-170.

Castellví, J., Bedmar, M. D., Gil, F., González, G., Jiménez, M. D., Bacarizo, B. T. & Fernández, A. S. (2018). ¿ Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López Torres, C.R. García Ruiz y A. Santisteban Fernández (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 381-392). Valladolid: AUPDCS.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury Publishing.

Gomes Dias, A. , Guillen Peñafiel, R., Hernández Carretero, A. M., Jaraís Cabanillas, F. J. & Hortas, M. J. (2018). Ciudad, ciudadanía y compromiso social en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En E. López Torres, C.R. García Ruiz y A. Santisteban Fernández (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1039-1050). Valladolid: AUPDCS.

Hervás Avilés, R. M. & Miralles Martínez, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educar en el 2000*, 9, 34-40.

Lefrançois, D. & Ethier, M. (2010). Translating the Ideal of Deliberative Democracy into Democratic Education: Pure Utopia?, *Educational Philosophy and Theory,* 42(3), 271–292.

Menendez Alvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 7-23.

Mouffe, C. (2018). *For a left populism.* London: Verso.

Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?. Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa,* 1(14), 261-288.

Pagès, J. & Casas, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari. Barcelona.* Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. ISBN: 84-7609-338-1, 95 pp.

Pineda Alfonso, J. A. (2012). Educar para una ciudadanía democrática y participativa: una investigación con un grupo de 4º de ESO. *En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 511-520). AUPDCS: Díada Editora.

Requena Palacios, C. & Tribiño Cabrera, L. (2018). El proyecto pinceladas de mujer: enseñar Historia de las mujeres artistas desde la empatía histórica audiovisual. En E. López Torres, C.R. García Ruiz y A. Santisteban Fernández (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 781-790). Valladolid: AUPDCS.

Ross, E. W. (2006). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities.* Albany: Suny

Ruitenberg, C. (2010). Conflict, Affect and the Political: on disagreement as democratic capacity. *En Factis Pax*, 4(1), 40–55.

Runciman, D. (2018). *How democracy ends.* London: Profile Books.

Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K., Menendez Alvarez-Hevia, D. & Sellar, S. (2018). *Agonistic Controversial' Issues as a Pedagogy for Global Citizenship Education.* AERA: New York.

Santisteban, A. & Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria.* Madrid: Síntesis.

Vera Muñoz, M. I., Seva Cañizares, F. & Soriano López, M. D. (2012). ¿Están preparados los futuros profesores de ciencias sociales para formar ciudadanos democráticos?. *En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 321-330). AUPDCS: Díada Editora.

LA INMIGRACIÓN TEMPORERA EN LA PROVINCIA DE JAÉN: UNA OPORTUNIDAD PARA SENSIBILIZAR Y AFIANZAR EL COMPROMISO DE FUTUROS DOCENTES[1]

Santiago Jaén Milla

sjaen@ujaen.es

Universidad de Jaén, España

1 Este capitulo es resultado de un proyecto de Educación para el Desarrollo que ha sido financiado por la Universidad de Jaén (convocatoria 2018), que lleva por título: Sensibilización para la interculturalidad y el compromiso solidario en la UJA.

1. Introducción

Uno de los mayores desafíos que tendrán que abordar los futuros docentes de educación primaria está relacionado con la inmigración. Y tenemos este convencimiento, en primer lugar, porque la presencia de inmigrantes en nuestros municipios es una realidad desde hace dos décadas, cuando España pasó de ser un país de emigrantes o un país receptor de migrantes. En segundo lugar, porque vivimos en un tiempo histórico en el que están surgiendo movimientos y partidos políticos en todo el mundo que tienen programas claramente hostiles hacia la inmigración: desde Trump en Estados Unidos, pasando por Salvini y Le Pen, en Italia y Francia, respectivamente, y terminando con Vox en España. Y en tercer lugar, y este es el caso de nuestra provincia, porque cada año viene a Jaén un numeroso grupo de trabajadores inmigrantes, que cambian por completo el paisaje de nuestras ciudades y sin cuya presencia no sería posible recoger la producción de aceituna en buena parte de las explotaciones agrarias.

Este artículo recoge una experiencia de aula llevada a cabo con nuestro alumnado universitario, futuros docentes de educación primaria, con el objetivo de agitar las conciencias sobre esta cuestión y propiciar un debate en clase sobre la metodología, contenidos y recursos didácticos a utilizar para generar conocimiento.

En primer lugar, lo que hicimos fue exponer al alumnado un estudio realizado por el docente sobre cómo se aborda la inmigración (contenidos, recursos, metodología…) en varios manuales escolares de Andalucía. Contamos además con profesionales ajenos al ámbito académico, utilizamos diversos recursos didácticos (vídeos, fotografías) e hicimos uso de datos estadísticos oficiales para rebatir los falsos mitos y bulos de los que se nutren nuestros estudiantes y que tanto daño hacen a la imagen que se proyecta sobre la población inmigrante. Asimismo, en la actividad destacamos el debate como recurso didáctico porque favorece la reflexión y el pensamiento crítico.

Como señala Vicente Manzano (2011), la docencia necesita una transformación profunda, y que cuente con profesionales con una actitud ética sin fisuras, y "formada en las aulas gracias al contacto con la realidad circundante, local y global, que sin realizar selecciones muestra la existencia intolerable de injusticias" (p. 75). Y también coincidimos con Gil Carmona, Muzzi y Santiesteban Fernández (2018) cuando señalan que introducir las cuestiones socialmente vivas en educación primaria -como es el caso de las migraciones- permite trabajar estereotipos y prejuicios del alumnado, y afianzar los valores democráticos (p. 33).

2. La inmigración en la normativa legislativa y en los libros de texto escolares

2.1. Normativa legislativa

La inmigración es una temática que está recogida en las distintas normativas legislativas. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, identifica la inmigración como uno de los grandes problemas de la población actual, junto con la superpoblación y el envejecimiento (estándar de aprendizaje evaluable 8.2).

Por su parte, la Orden andaluza de 17 de marzo de 2015 señala, como objetivo de área (O.C.S.7), que hay que entender Andalucía como una comunidad de encuentro entre culturas.

En cuanto a la metodología, el Decreto andaluz 97/2015 de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en Andalucía, señala (artículo 8) que en esta *eta*pa educativa se utilizará una metodología fundamentalmente activa, motivadora y participativa, que parta de los intereses del alumnado, y donde se incluyan -en todas las áreas- referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato. Asimismo, se indica que la metodología debe estar encaminada al desarrollo de las competencias clave, a través de situaciones educativas que posibiliten, fomenten y desarrollen conexiones con las prácticas sociales y culturales de la comunidad.

2.2. La inmigración en los libros de texto escolares

Hemos analizado cuatro editoriales, en base a su popularidad y utilización en los centros escolares de nuestra comunidad: Anaya, Santillana Grazalema, SM y Vicens Vives, que abordan la inmigración en 5.º curso de primaria.

Anaya sólo realiza una aproximación teórica a los conceptos de emigración e inmigración (p. 49), y señala brevemente que España y Andalucía han sido territorios de emigrantes hasta la década de 1990, cuando se convirtieron en espacios inmigratorios (p. 52). Por su parte, SM incluye varias definiciones, una tabla con el número de inmigrantes y su procedencia, y un mapa estadístico con el tanto por ciento que representan los inmigrantes en las distintas comunidades autónomas sobre el total de la población (p. 58). En SM se interpela al alumnado sobre las causas de la inmigración y proponen como actividad analizar la población del municipio, valorando el peso que tiene la población extranjera.

Santillana tampoco profundiza mucho. Respecto a las editoriales anteriores, señala como novedad que las zonas rurales de Jaén, Córdoba y Granada sufrieron una gran despoblación en la segunda mitad del siglo XX porque muchos campesinos se quedaron sin trabajo y se vieron en la necesidad de emigrar a las ciudades en busca de nuevas oportunidades (p. 88). También indican que la población extranjera que viene a Andalucía procede principalmente de Reino Unido, Marruecos y Rumanía, y se establece en provincias como Málaga, Almería y Sevilla. Del resto de provincias y nacionalidades no se dice nada.

A esto se refería Francisco García (2009) cuando señaló que los contenidos "resultan excesivamente teóricos, fríos y desvitalizados, de forma que es difícil imaginar que ese conocimiento, sin más, pueda ser útil para entender los problemas reales y para intervenir en el mundo en el que viven los alumnos" (p. 7).

Finalmente, Vicens Vives sí realiza un esfuerzo para que el alumnado conozca y valore las migraciones. La unidad 3, que aborda "La población de España y de Europa", comienza con la historia de Amina, una niña africana que emigró a Murcia y fue ayudada a integrarse en la sociedad por un

niño del pueblo (p. 39). Además, buscan generar un debate en el aula e interpelan al alumnado con preguntas como las siguientes: ¿tenéis algún amigo o amiga de otro país? ¿Sabéis cómo se sintió al llegar por primera vez a España? ¿Qué haríais para que se sintiera bien?

Para esta editorial las migraciones se producen "a causa de las desigualdades que existen entre los países pobres y los países ricos del mundo, o entre distintas regiones o zonas de un mismo país" (p. 46). Y por último, dedican un apartado a analizar y reflexionar sobre la integración de la población migrante, que solo será posible si respetamos la identidad y la cultura de los inmigrantes, "al igual que los inmigrantes han de respetar la lengua, la cultura y las leyes e instituciones de nuestro país" (p. 47). Es decir, apuestan por la interculturalidad, por el reconocimiento y respeto entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio.

Por otro lado, los recursos didácticos utilizados son escasos: textos elaborados por los equipos editoriales con preguntas alusivas muy simples, tablas y cuadros a completar por el alumnado. Más interesante es la fotografía que incluye Santillana, en la que se aprecia un grupo de inmigrantes rescatados en las costas españolas, y que les sirve para interpelar al alumnado y generar un debate: ¿qué razones crees que han tenido las personas para desplazarse a otro país? ¿Cómo te sentirías si fueras tú el protagonista de la imagen, el inmigrante? (p. 96) ¿En qué beneficia la llegada de inmigrantes a la población de un país? (p. 97). Por su parte, Vicens Vives también apuesta por el debate y la búsqueda de soluciones a las dificultades y problemas que afrontan los inmigrantes cuando llegan a Europa (p. 47).

En definitiva, la mayor parte de los libros de texto escolares no recogen el importante papel que este asunto sí tiene en las normativas legislativas, donde se señala a la inmigración como uno de los grandes desafíos de nuestra sociedad. Y de esta forma, no contribuimos a la formación de una ciudadanía democrática, solidaria y respetuosa con los derechos humanos, como también establecen las leyes educativas.

3. La inmigración temporera en Jaén: actividad de aula

La idea de esta actividad es que el alumnado reflexione acerca de su futuro docente (temáticas, metodología, recursos, agentes de conocimiento...) y no menos importante: que se cuestione el mundo y sus problemas sociales. A este respecto, coincidimos con Soto y Pedrosa (2017), cuando señalan que la universidad tiene un gran desafío por delante: llevar a las aulas los problemas de la sociedad y dejarnos interpelar por ellos (p. 138).

En la actividad participaron 67 estudiantes y se desarrolló durante tres sesiones: la primera de 80 minutos y las otras dos de 50 minutos de duración.

3.1. Primera sesión

Comenzó con una breve aproximación del docente a varios manuales escolares de educación primaria, donde expusimos cómo es abordada la inmigración respecto al contenido trabajado, la metodología y recursos didácticos empleados, lo que propició un enriquecedor debate sobre los aspectos positivos y negativos que tiene utilizar una metodología tradicional en el aula o una metodología interactiva en la que el alumnado es protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, el alumnado utilizó sus dispositivos móviles para buscar información estadística sobre la inmigración en sus municipios -en la página web del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía- con la intención de desmontar ideas preconcebidas y falsos mitos.

Los datos que se consultaron fueron los siguientes: en 2018 había 1.406.577 andaluces viviendo en otras partes de España, de los que 300.016 son jiennenses que residen fundamentalmente en Cataluña, Valencia y Madrid. Estos datos convierten a Jaén en la primera provincia de nuestra comunidad en cuanto a personas viviendo en otras partes del país. Además, hay 97.674 andaluces que residen en el extranjero, de los que 6.475 son nacidos en la provincia de Jaén.[2] Por otro lado, el número de extranjeros que reside en nuestra comunidad es de 606.275, de los cuales 15.507 residen en la provincia de Jaén, la provincia andaluza con menos población inmigrante.

A continuación, nos aproximamos a la realidad poblacional de varios municipios: Andújar, Beas de Segura, Jaén, Linares, Martos y Torredelcampo. Además de conocer el número de extranjeros que vive en cada una de estas localidades, poco significativo en todos los casos, hubo un dato que sorprendió a nuestro alumnado: excepto para Martos, en el resto de las localidades, es mayor el número de personas que emigraron en 2017 respecto a las que se empadronaron. En el caso de Andújar, se marcharon 1.167 personas y se empadronaron 491, en Linares se marcharon 1.639 y se empadronaron 1.096, y de Jaén emigraron 2.959 personas frente a las 2.311 que llegaron.

Todos estos datos, que eran completamente desconocidos para nuestro alumnado, despertaron el interés y suscitaron un intenso debate.

Por último, y para trabajar la empatía, terminamos esta primera sesión con el visionado de un reportaje emitido en 2016 por el programa *Solidarios*, de Canal Sur TV, que, en apenas siete minutos, nos aproxima a la vida de varios inmigrantes temporeros durante la recolección de la aceituna en Villatorres (Jaén).[3] Para incentivar la atención del alumnado, les pedimos que anotaran todas las ideas, frases o reflexiones que les llamaran la atención para debatirlas en la tercera sesión.

En el reportaje se realiza una valoración positiva del trabajo que realizan los inmigrantes temporeros en nuestra provincia, y se incide en varios problemas que afrontan, como la falta de alojamiento y la soledad que experimentan por encontrarse lejos de su familia.

---

2 https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/badea/operaciones/consulta/anual/437?CodOper=b3_311&codConsulta=437.

3 https://www.youtube.com/watch?v=rY3_cynBwdY.

3.2. Segunda sesión

En esta sesión recibimos la visita de Elena Tajuelo Sánchez, presidenta de la Federación Andalucía Acoge, que es una organización que nació en 1991 con la intención de dar respuesta al entonces incipiente fenómeno de la inmigración. Elena nos contó las actividades que realiza su organización: información, orientación y asesoramiento al inmigrante, defensa de los derechos laborales y sociales, acceso a los servicios de asistencia social, jurídica, sanitaria, vivienda, educativos, culturales, de ocio, etc.

Para incentivar el interés y la atención del alumnado, preparamos un cuadernillo de preguntas que debían completar y entregar con posterioridad: ¿qué es Andalucía Acoge? ¿A qué se dedican? ¿Señala algún programa o actividad de las que desempeñan que te haya interesado? ¿Señala alguna frase, idea o dato que te llame la atención y reflexiona críticamente sobre ello?

Elena Tajuelo lanzó ideas como estas: 1. No estamos sufriendo una invasión ni hay una avalancha de inmigrantes. La mayor parte de la inmigración "ilegal" no llega por mar, en patera, sino por avión y carretera. 2. No hay personas ilegales, sino irregulares, desde el punto de vista administrativo. 3. Existen demasiados estereotipos negativos sobre la población migrante, con mayor incidencia sobre nacionalidades rumanas o marroquíes 4. Jaén Acoge y Andalucía Acoge trabajan por la inclusión de los inmigrantes en nuestra sociedad, pero manteniendo su identidad, a diferencia de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno, que trabajan por la asimilación cultural.

Uno de los programas que más llamó la atención de nuestro alumnado es *Stop Rumores*, que pretende luchar contra los bulos que se extienden sobre las personas inmigrantes. Uno de ellos es el que considera que los inmigrantes saturan los servicios sanitarios, abusan de los servicios de atención primaria y urgencias, y se aprovechan del sistema. Sin embargo, y según los datos oficiales, la realidad es bien distinta: las personas inmigrantes consultan un 7% menos al médico de familia que las españolas según el Instituto Nacional de Estadística, y el coste farmacéutico de cada paciente español supone 374,01 euros por 73,70 euros por paciente extranjero, según los datos de la Sociedad Madrileña de Medicina de Familia y Comunitaria.

3.3. Tercera sesión

Realizamos un debate a partir de lo que habíamos ido trabajando en las sesiones anteriores, enfocado a responder cuatro preguntas:

1. ¿Por qué vienen inmigrantes a Jaén, con la alta tasa de desempleo que sufre la provincia?
2. ¿Te molesta o asusta la presencia de inmigrantes en tu localidad?

3. Como docentes ¿qué podemos hacer para cambiar la imagen negativa de la inmigración? Señala alguna actividad para trabajar esta cuestión en las aulas de educación primaria.

4. ¿Ha supuesto la actividad un cambio en tu percepción sobre la inmigración?

Para valorar más acertadamente la opinión y evolución del pensamiento del alumnado, las tres primeras preguntas fueron contestadas con anterioridad al debate en un cuadernillo y únicamente la última fue plasmada al finalizar el mismo. Entendemos que esta fórmula permite valorar con mayor criterio y acierto las ideas previas y su evolución a lo largo del proceso de enseñanza.

Respecto a la primera cuestión, todo el alumnado estuvo de acuerdo en que los inmigrantes vienen a Jaén porque hay mucha oferta de trabajo durante la campaña de la aceituna, entre otras cuestiones, porque es un trabajo poco atractivo para los nacionales, debido a su estacionalidad, escaso salario y la dureza física que exige.

Sobre el miedo y la incomodidad que puede causar la presencia de inmigrantes deambulando por las calles y plazas de nuestras ciudades, 34 estudiantes manifestaron que no experimentan ningún temor, pero un número similar, 28, -21 de ellas alumnas- manifestaron que sienten miedo, inseguridad, intimidación y que evitan pasar por algunas calles por la noche.

Algunas de las actividades que propuso el alumnado para trabajar esta temática en el aula (pregunta 4) son las siguientes: trabajar con profundidad la migración temporera, haciendo hincapié en su contribución a la generación de riqueza; utilizar estadísticas y datos oficiales para eliminar prejuicios; trabajar la empatía; conocer y valorar las distintas culturas que están presentes en el aula; invitar a inmigrantes a las aulas para que narren su experiencia vital; programar charlas y mesas redondas en las que participen inmigrantes y trabajadores sociales de organizaciones como Jaén Acoge, solicitando la asistencia de las familias del alumnado, y realizar salidas de aula a un albergue de temporeros o a una finca donde se esté recolectando la aceituna.

Respecto a la última cuestión, 39 de 67 estudiantes manifestaron que la actividad le había servido para mejorar el conocimiento sobre la inmigración temporera, tomar conciencia de su papel en la generación de riqueza, y las dificultades que tienen, e incluso para reconocer sus prejuicios. Entre los que manifestaron que la actividad no le había cambiado su percepción de la inmigración, ocho señalaron que ya estaban concienciados porque se han relacionado con estas personas o por haber realizado labores de voluntariado.

Asimismo, el alumnado señaló que esta actividad le ha servido para humanizar los datos: los que emigran son personas que lo hacen por necesidad, lo mismo que hacían -y en algunos casos, siguen haciendo- personas de nuestro entorno social y familiar.

Por último, algunos estudiantes señalaron que los medios de comunicación y las redes sociales tienen mucha responsabilidad en la transmisión de una imagen negativa de la inmigración, llena de tópicos y clichés, que, en la inmensa mayoría de los casos, no tienen nada que ver con la realidad.

4. Conclusiones

La actividad que hemos realizado con nuestro alumnado nos reafirma en la necesidad de abordar esta cuestión y toda la serie de prejuicios y falsos mitos que se extienden como una lacra sobre el amplio y heterogéneo colectivo inmigrante, desde una metodología activa, que permita al alumnado pensar y replantearse sus ideas previas, y poder construir su conocimiento.

No es casual que 3/4 partes de nuestro alumnado manifestara que la actividad realizada le sirvió para mejorar el conocimiento del fenómeno inmigratorio de la provincia de Jaén, para desechar falsos mitos y valorar con más empatía el trabajo que realizan.

Entendemos que la clase magistral y los libros de texto escolares no van a eliminar los prejuicios e ideas preconcebidas que tan fuertemente arraigadas están entre nuestro alumnado, porque como hemos señalado en el texto, la temática no es abordada con la profundidad necesaria, ni con los recursos ni una metodología apropiada en las aulas de educación primaria.

Y por último, queremos llamar la atención del peligro que suponen los medios de comunicación y las redes sociales en la formación de nuestros estudiantes, algo que ha sido subrayado por un grupo de docentes de varias universidades españolas, que, además, ha señalado que debemos preparar a los futuros docentes, hacerlos conscientes y ofrecerles las herramientas necesarias para que su trabajo esté al servicio de los valores democráticos y de una sociedad más justa (Arroyo et al., 2018, p. 423).

Referencias bibliográficas

Arroyo, A., Balbé, M., Canals Cabau, R., García Ruiz, C. R., Llusà Serra, J., López, M. y Santiesteban Fernández, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y A. Santiesteban Fernández (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Valladolid: AUPDCS.

García Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela, 68*, 5-10.

Gil Carmona, F., Muzzi, S. y Santiesteban, A. (2018). Todos y todas somos inmigrantes: representaciones de niños y niñas de primaria sobre la inmigración. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 2*, 20-35.

Manzano, V. (2011). *La universidad comprometida*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Soto Soto, J. L. y Pedrosa Vico, B. (2017). Una oportunidad para una pedagogía del compromiso: inmigrantes en Úbeda. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo, 11*, 125-140.

Manuales escolares

Ciencias Sociales, 5.º Primaria, Anaya, 2015, Vicens Vives, 2015, Santillana Grazalema, 2015 y SM, 2014.

UNA INVESTIGACIÓN ACERCA DEL DISCURSO DEL ODIO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONTRARRELATOS DEL ODIO

Albert Izquierdo Grau

albert.izquierdo.grau@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

Este trabajo nace ante los hechos que casi diariamente nos encontramos en los medios de comunicación, que nos hablan del aumento de conflictos y del auge del discurso del odio en el mundo. Es por eso que es un tema que creemos que se tendría que tratar en las aulas para ver cuál es la perspectiva que tiene el alumnado y el profesorado en las clases con temáticas sociales controvertidas.

El objeto de estudio de la investigación es el discurso del odio que aparece en las redes sociales o en cualquier otro escenario, y ver si el alumnado logra o no construir un contrarrelato a partir de un procedimiento que se trabaja en la metodología. También se quiere dotar a la formación del profesorado de herramientas para trabajar el discurso del odio en el aula. La investigación se realiza en tres centros educativos de Cataluña, en las clases de ciencias sociales de 3.º y 4.º de ESO.

Se investiga sobre las actitudes que tiene el alumnado frente al discurso del odio y su capacidad para construir contrarrelatos en base a los derechos humanos y la justicia social (Santisteban, 2017). Nos interesa saber su opinión; qué papel tienen ellos y ellas en las redes sociales; si participan; de qué manera participan, si utilizan su nombre auténtico o un pseudónimo; con qué frecuencia; si entran en debates; y que propongan acciones para el cambio. El alumnado que participa en la investigación está en una edad donde es muy importante la formación del pensamiento crítico, también el papel de las emociones y la importancia de pensar bien antes de actuar.

2. Marco teórico de la investigación

El siglo XXI se está caracterizando por la legitimación del odio, desde el poder establecido y como estrategia política que justifica las intervenciones internas y externas, definidas como «humanitarias» (Sierra, 2007). Según Emcke (2017), era absolutamente inconcebible que el discurso público volviera a ensuciarse de la manera en la que se ha hecho y que las personas pudieran ser víctimas de un acoso desmesurado. Es como si los estándares de la convivencia se hubieran vuelto a la inversa. Como si quien considera el respeto a los otros como forma de cortesía, tanto sencilla como incontestable, tuviera que avergonzarse, o como quien niega el respeto al otro. Es más, como si quien profiere insultos y prejuzga en voz alta, pudiera enorgullecerse de hacerlo. Hoy en día el discurso del odio es una de las acciones más intolerante y xenófoba que se vive (Consejo de Europa, 2017).

El Consejo de Europa (2014) ha redactado una definición de discurso del odio, que dice así: "*El término discurso del odio engloba todas las formas de expresión que propagan, incitan, promueven o justifican el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio fundamentadas en la intolerancia*". Según Waldron (2012), lo que define el discurso del odio, es su capacidad para atentar contra la dignidad humana, entendido como un particular estatus social que tiene que ser reafirmado por la ley para predicar su existencia (Díaz, 2015).

El politólogo Bhikhu Parekh (2006) distingue tres características del discurso del odio que se muestran a continuación:

1. El discurso del odio se limita a un individuo o a un grupo de individuos. Si alguien odia a todos los seres humanos, esta declaración no puede ser calificable como discurso del odio.

2. El discurso del odio estigmatiza a su "objetivo" adjudicándole una serie de cualidades que son consideradas indeseables.

3. Se desplaza al grupo odiado fuera de las relaciones sociales normales, se atribuye a los individuos del grupo que no pueden observar con normalidad las reglas de la sociedad y que se considera su presencia como hostil e inaceptable.

El discurso del odio en las redes sociales es un fenómeno que está cogiendo un papel relevante en la sociedad. Internet ha creado nuevos espacios de comunicación y de interacción, pero con muy pocas restricciones. Los usuarios pueden refugiarse en el anonimato o detrás de un pseudónimo, y la distancia para expresar un relato del odio es la pantalla de cada internauta (Consejo de Europa, 2017). Esto hace que el discurso del odio se propague muy rápidamente por las redes sociales a base de comentar o de citar aquel relato original. Los efectos pueden ser muy dolorosos si lo que se quiere es no incitar al odio, puesto que estos comentarios afectan a la sociedad. Emcke (2017) afirma que los anónimos, que siempre han existido, hoy en día ya van firmados con nombre y dirección. Como podría ser en el caso de las redes sociales, que muchos perfiles que entran en debates se esconden detrás de un pseudónimo.

Uno de los orígenes del discurso del odio lo encontramos en la creación de la "imagen del enemigo". Cuando creamos una imagen del enemigo, lo que estamos haciendo es construirnos una idea de una persona o un grupo de personas a las cuales culpamos de todos nuestros males y a las que deseamos lo peor, ya que amenazan nuestra forma de vida, nuestros valores y nuestra identidad (Santisteban et al., 2018). Spillmann y Spillmann (1991) nos distinguen un total de siete actitudes que aparecen en la construcción de la imagen del enemigo: a) la desconfianza; b) culpar siempre al enemigo; c) actitud negativa, todo lo que hace el enemigo es con intención de perjudicarnos; d) identificación con el mal, quiere destruir lo que más queremos y, por lo tanto, debe ser destruido; e) simplificación negativa, todo aquello que beneficia al enemigo nos perjudica, y viceversa; f) negación de la individualidad, todo lo que pertenece a un grupo determinado es automáticamente nuestro enemigo; g) negación de la empatía, no tenemos nada en común con nuestro enemigo, nada nos hará cambiar nuestra percepción del enemigo.

Las descripciones de los grupos de personas más vulnerables son en las que estamos más influenciados por aquello que nos llega de fuera, puesto que partimos de los estereotipos que ha creado la sociedad sobre aquel colectivo. No nos preguntamos por la edad, la formación que tienen, cuál es su origen religioso y social, si trabajan o están en paro y si alguna vez han tenido alguna

relación con un grupo de personas parecido (Emcke, 2017). Lo que nos tiene que importar es qué dicen estas personas y hacen, sus actos.

Hoy en día, todo aquello que más llama la atención, más repercusión tiene en los medios de comunicación. Las noticias que podemos ver en los medios de comunicación radican en el componente del espectáculo, un espectáculo dirigido a un público que aumenta cuanto más insólita sea la provocación. El espectáculo se dirige contra unas víctimas que no pueden negarse a participar en una escenificación, donde muchas veces lo que se hace es denigrar. El componente más importante del espectáculo no solo asusta a las víctimas, sino que las muestra ante un público que las degrada, convirtiéndolas en objeto de divertimento (Emcke, 2017).

En episodios donde la sociedad se vuelca en contra de un grupo de personas, se crean unas representaciones sociales hacia este colectivo, que hacen que la gente quede aterrorizada por un grupo de personas de una determinada cultura o religión, con un determinado color de piel o una determinada orientación sexual, haciéndoles ver que no pueden sentirse seguras. Que son física y mentalmente vulnerables (Emcke, 2017). Según Horkheimer y Adorno (1994), el furor se desahoga sobre quien aparece como indefenso.

Creemos que es importante que se trabaje sobre los discursos del odio que aparecen en las redes sociales y en los medios de comunicación desde la didáctica de las ciencias sociales. Para formar el pensamiento crítico para leer la realidad social a partir del método dialéctico del que nos habla Ross (2004), basado en cuatro tipos de relaciones: identidad y diferencia; interpretación de los opuestos; cantidad y calidad; contradicción.

3. La construcción de contrarrelatos del odio

La didáctica de las ciencias sociales necesita promover una acción para luchar contra los relatos del odio, proponer un relato alternativo. El texto que se escriba tiene que ser una narración que rompa con lo establecido (Santisteban et al., 2018). Los contrarrelatos tienen que ser orientados a los derechos humanos y a los valores democráticos, por ejemplo; el respeto a la diferencia, la libertad y la igualdad. Se pueden hacer de varias maneras, proporcionando información alternativa, utilizando el humor o apelando a las emociones sobre cuestiones socialmente vivas, explicando diferentes perspectivas y puntos de vista (Consejo de Europa, 2017).

Tuck y Silverman (2016) escriben que un contrarrelato es un mensaje que busca deconstruir o deslegitimizar los relatos extremistas. Según el manual del Consejo de Europa (2017) sobre la construcción de contrarrelatos del odio, estos parten de dos ejes fundamentales: los derechos humanos y la justicia social.

Desde el grupo de investigación GREDICS de la UAB, se trabaja a partir de un modelo para ayudar al alumnado a construir contrarrelatos del odio, a partir de distintas acciones: a) identificar el problema o conflicto social; b) contextualizarlo; c) identificar a las personas que intervienen; d)

valorar la calidad de sus argumentos; e) interpretar las emociones que aparecen en los relatos; f) hacer un ejercicio de metacognición y de empatía, de pensar cómo pienso yo y cómo piensan los demás; g) proponer una acción social y política basada en los derechos humanos (Santisteban et al., 2016 y Santisteban et al., 2018).

4. Cómo investigar los relatos del odio en educación secundaria

Esta investigación se dirige al alumnado de segundo ciclo de la ESO, ya que creemos que tiene un papel fundamental en las redes sociales y a menudo interactúa hablando de problemas y conflictos sociales. Por eso, pensamos que es importante trabajar con chicos y chicas de esta edad sobre relatos del odio y que sean capaces de construir contrarrelatos. Además, desde la enseñanza de las ciencias sociales es importante dar herramientas de lectura y pensamiento crítico al alumnado.

Es una investigación cualitativa, interpretativa, que utiliza instrumentos mixtos. Parte de un dosier con preguntas abiertas y cerradas donde se hace que el alumnado se posicione frente a situaciones sobre problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas, como pueden ser perfiles de redes sociales, imágenes que incitan al debate sobre la cultura y la religión o noticias que aparecen en los medios de comunicación.

Antes de responder al dosier, no se dan consignas previas, ya que no se quiere intervenir en sus futuras respuestas. Creemos que dar información sobre lo que van a trabajar puede influir al alumnado. Además del dosier, también se utilizan otros instrumentos. En este estudio trabajaremos con la tendencia que tienen algunos de los resultados obtenidos hasta la fecha en el dosier que ha sido respondido por unos 175 estudiantes.

Los objetivos generales de la investigación son: a) analizar las representaciones sociales del alumnado, su participación y sus actitudes frente al discurso del odio; b) identificar capacidades de pensamiento crítico del alumnado cuando se enfrenta a discursos del odio que aparecen en los medios de comunicación; c) proponer y experimentar modelos de literacidad crítica para interpretar las fuentes de información y los medios de comunicación, y analizar el proceso educativo del alumnado en la construcción de contrarrelatos del odio; d) interpretar el pensamiento del profesorado sobre la participación y las actitudes del alumnado en relación al discurso del odio; e) interpretar el trabajo del profesorado en las clases de ciencias sociales de educación secundaria.

5. Resultados provisionales

Las primeras preguntas del dosier de investigación son cerradas y hacen referencia a si el alumnado participa en las redes sociales; de qué manera participa (si utiliza su nombre o un pseudónimo); cada cuánto participa; sobre qué temas interviene; qué dice y si entra en discusiones o debates. Con sus respuestas vemos cómo la gran mayoría participa en las redes sociales de manera frecuente. Prefieren esconder su nombre real: "*Utilizo un pseudónimo. Para que la gente no sepa quién*

soy…", o utilizan un pseudónimo por originalidad, por ejemplo: "*Participo con un pseudónimo, pero que se puede interpretar claramente que soy yo. No lo hago para esconder mi nombre real, simplemente por originalidad*." Pocos y pocas entran en discusiones o debates, pero si lo hacen, son sobre temas relacionados con el feminismo y animalistas.

Para identificar el problema o conflicto social, se les presentan una serie de símbolos que surgieron de los diferentes atentados terroristas en diferentes ciudades del mundo. En la pregunta se pide que hagan una lista de palabras que tengan relación con las imágenes. Solo uno o dos estudiantes ponen en la lista la palabra "odio". También en este apartado, se muestra un perfil de red social inventado para la ocasión. En él se muestran comentarios homófobos y xenófobos. Se les pregunta qué sentimientos o emociones les despiertan estos comentarios y qué cambiarían de las afirmaciones que se hacen. La mayoría dice no estar de acuerdo con lo que leen, pero algunos sí que están de acuerdo, ya que son opiniones y cada uno puede escribir sus opiniones, algunos ejemplos: "*Me despierta un sentimiento de irritación y a la vez me da igual*", "*…todo el mundo tiene una opinión y no la tenemos que cambiar*".

Para valorar los argumentos, mostramos una imagen del fotógrafo inglés Jamie Lorriman de los atentados en el puente de Westminster de Londres. En esta fotografía se puede ver cómo diferentes testigos están ayudando a una víctima y también se ve a una mujer con velo pasando por delante de la víctima mirando el móvil. Se le pide al alumnado que, viendo la imagen, diga qué es lo que le sugiere: "*Parece que hay una persona herida y hay gente parada para ayudarla, algunos colaboran más que otros, pero lo que llama más la atención es la chica que pasa por delante sin ni mirarla*", "*Que hay muertos en el puente y todos prestan atención, menos una musulmana*", "*Yo veo que la mujer musulmana no ayuda al herido*", entre muchas más. Es la pregunta que más respuestas relevantes da de todo el dosier. Esta es una pequeña selección de algunas de las respuestas. Hay estudiantes que no se fijan en la mujer que pasa mirando el móvil, pero muchas sí y casi todas las respuestas van en la línea de las mostradas anteriormente.

Después se muestran comentarios que aparecieron en las redes sociales en relación a la imagen y también la justificación de la chica al ver los comentarios que publicaban sobre ella. Una vez vistos los diferentes relatos de ambas partes, se cuestiona si han cambiado su postura frente a la imagen. Algunos ejemplos de las respuestas son: "*Yo sigo pensando que la mujer pasó de todo y podría haber ayudado*", "*Pues que yo pienso que es así, la chica musulmana tanto le daba lo que había pasado, solo se preocupa por esquivar la situación*", también hay respuestas en las que vemos que cambian de postura: "*No se puede juzgar a la gente sin saber lo que de verdad piensa. Y no tiene nada que ver la religión con cómo sienten o lloran las desgracias.*"

En el último apartado del dosier, se muestra una noticia en la que Amnistía Internacional afirma que el discurso del odio se está imponiendo en el mundo. Se pide al alumnado que responde el dosier, que proponga acciones para combatir el auge del odio en el mundo. Algunas de las respuestas son: "*Hablar objetivamente, llegando a acuerdos y no poner etiquetas de víctimas y malos. Las cosas se hablan correctamente. Si se hacen las cosas sin maldad, los malos acaban saliendo a la*

luz", "*Valorar los derechos humanos y no solo con el postureo, como hacen algunos políticos en Twitter, que defienden a mujeres y refugiados, pero no lo demuestran con el día a día. Si desde la educación se empezara a enseñar valores de verdad, quizás cambiaríamos. Pero desde pequeños nos han hecho sentir listos o "tontos" con el sistema educativo actual y ha causado problemas*", aunque la mayoría dice no tener el poder para cambiar este tipo de cosas.

6. Conclusiones

Como se ha podido ver en algunos de los resultados que se han mostrado, la mayoría del alumnado sigue casi la misma línea. Viendo sus respuestas, en muchos de los casos vemos que no se hace una lectura crítica de aquello que se lee, y en varias ocasiones no saben enfrentarse a un problema social que les afecta directamente.

No podemos aportar más datos concretos. Por eso, lo que hemos hecho ha sido mostrar les resultados como una tendencia que parece clara y que, posiblemente, se confirme cuando tengamos más datos, pero que por el momento son provisionales. La finalidad de esta investigación es que se trabaje con los discursos del odio en la enseñanza de las ciencias sociales, y al ver los resultados del alumnado, trabajar en cómo desde la formación del profesorado se pueden encontrar herramientas para el trabajo. Queremos trabajar para que el alumnado pueda construir contrarrelatos del odio alternativos con los derechos humanos y la justicia social como base.

Viendo la tendencia de los resultados, parece claro que la enseñanza de las ciencias sociales debe prestar atención a los relatos del odio, para analizar todo tipo de documentos que provengan de los medios de comunicación.

Esta investigación sigue la orientación de las investigaciones de GREDICS que se han hecho en el mismo campo, en la formación del profesorado, para reflexionar sobre nuestros prejuicios y estereotipos, y para contrastar nuestras emociones con nuestra racionalidad. Creemos que hay que combatir el discurso del odio desde su tratamiento en las aulas, porque es una realidad en los medios y en las calles que no podemos eludir, sino que lo hemos de afrontar con las herramientas de la investigación y de la educación crítica.

Referencias bibliográficas

Council of Europe (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.

Council of Europe (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.

Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.

Díaz, J. M. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado, 34*, 77-101.

Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

Parekh, B. (2006). Hate speech: Is there a case for banning. *Public policy research, 12*(4), 660-661.

Ross, E. W. (2004). *Social Studies and Critical Thinking*. Kincheloe: En K. L.

Kincheloe, J. y Weil, D. (Eds.). *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: AUPDCS / Universidad de Córdoba.

Santisteban, A., Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M. y Oller, M. (2018). El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial. En E. López, C. R. García, y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.

Sierra, A. (2007). Los discursos del odio. *Cuadernos del Ateneo, 24*, 5-18.

Spillmann, K. R. y Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales), 127*, 59-79.

Tuck, H. y Silverman, T. (2016). *The Counter-narrative Handbook*. London: Institute for Strategic Dialogue.

Waldron, J. (2012). *The harm in the hate speech*. London: Harvard University Press.

¿SE PUEDE ENSEÑAR CIUDADANÍA PARTICIPATIVA SIN SER CIUDADANO PARTICIPATIVO?

Francisco F. García Pérez

ffgarcia@us.es

Alicia Guerrero Fernández

aliciaguerrero@us.es

Universidad de Sevilla, España

1. Introducción

Se suele proclamar la necesidad de educar a los alumnos y alumnas para el ejercicio de una ciudadanía "activa", que incorpore la participación y el compromiso ciudadano como rasgos fundamentales. Esa educación se adquiere en todos los contextos sociales y a lo largo de toda la vida, pero, en nuestra sociedad, el sistema escolar debería ser el contexto más adecuado para aprender dicha ciudadanía. Sin embargo, la realidad educativa no muestra resultados satisfactorios de aprendizaje. Las causas de ese desajuste son complejas; entre ellas, sin duda, está el papel del profesorado, y también en este caso los motivos son complejos. Influyen, entre otros factores, las deficiencias en la formación, pero hay un factor cuya incidencia es menos explícita: la escasa conciencia de los profesores, como ciudadanos, en relación con los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, con la consiguiente falta de implicación en la solución de los mismos.

Desde este supuesto, decidimos orientar el desarrollo de la asignatura "Ciudad y ciudadanía en la Educación Infantil"[4] como un proyecto para formar a los futuros y futuras docentes en la concienciación y responsabilidad ciudadana en relación con los problemas del mundo, como adultos comprometidos en la resolución de esos problemas y como profesionales que puedan educar a sus alumnos y alumnas como ciudadanos, asimismo, activos y responsables. El estudio que aquí se presenta se centra en el análisis de la concienciación y de las actitudes de esos docentes en formación.

2. Formarse como ciudadano y como docente, dos procesos imbricados

Hoy vivimos una auténtica crisis civilizatoria, que se hace presente en una serie de graves problemas de carácter social, económico, cultural, político y medioambiental. Esta crisis se debe a múltiples factores, que se potencian entre sí; entre otros: un crecimiento demográfico acelerado; un desarrollo tecnológico que ha propiciado una explotación desmesurada de los recursos; un crecimiento económico incontrolado, incompatible con el carácter limitado del planeta; en definitiva, un funcionamiento desajustado de las relaciones sociedad-naturaleza.

Por consiguiente, constituye una verdadera urgencia la formación de los habitantes de nuestro mundo en una ciudadanía global que promueva una conciencia real acerca de dichos problemas y una actitud de compromiso con la resolución de los mismos (García Pérez, Moreno Fernández y Rodríguez Marín, 2015; Tonge, Mycock y Jeffery, 2012). Desde este supuesto, afirmamos la necesidad de educar al alumnado, desde edades tempranas, en relación con estos problemas, así como la exigencia de que los futuros docentes y los docentes en ejercicio se formen para ello; lo que no es posible, creemos, sin que esos docentes se hayan preparado para

4 Una optativa para la formación de Maestros de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla (http://www.us.es/estudios/grados/plan_194?p=7). De los autores firmantes de este artículo, Francisco F. García Pérez ha sido el profesor responsable de la asignatura; Ana Jiménez Talavera ha desarrollado actividades en las clases prácticas; Alicia Guerrero Fernández ha colaborado en las tareas prácticas y en la toma de datos y su posterior tratamiento.

comprender y saber enfrentarse a los problemas sociales y ambientales. En ese sentido, consideramos que la formación ciudadana y la formación docente son indesligables y deberían desarrollarse siguiendo un modelo de tratamiento y resolución de problemas.

Este modelo de enseñanza puede ser defendido con diversidad de argumentos (García Pérez, 2014). Ante todo, permite tratar directamente los graves problemas citados. Por otra parte, puede ser una solución a la vieja dicotomía entre temas disciplinares (arraigados en la cultura escolar) y ejes transversales (que ponen en primer plano los valores). Por lo demás, implica el uso de una metodología de investigación escolar, que guíe la búsqueda de respuestas a los problemas planteados.

Pero, como se ha señalado, no parece posible educar en este modelo de ciudadanía si los y las docentes no tienen esa conciencia y esa actitud, como han puesto de manifiesto diversas investigaciones (García Pérez, 2018; Schugurensky y Myers, 2003). En efecto, las diferentes vivencias subjetivas y las interacciones en diversos contextos sociales a lo largo de la vida influyen en la concienciación de las personas en relación con la ciudadanía, dotándolas de una serie de actitudes, competencias y valores que se manifiestan en su modelo de ciudadano, y, en el caso del profesorado, además, en su modelo de docente, de forma que el alumnado lo percibe no solo como alguien que enseña ciudadanía, sino también como un referente de ciudadano.

Para formar al futuro profesorado con este perfil de educador para la ciudadanía, es necesario enmarcar los procesos formativos en un modelo general de formación que atienda a dos finalidades interrelacionadas: en tanto que ciudadanos, la concienciación en relación a los problemas del mundo y el fomento de actitudes de compromiso social; en tanto que futuros docentes, el aprendizaje de un modelo didáctico de educación para la ciudadanía que pueda desarrollar con su futuro alumnado.

Así, como marco general, asumimos -siguiendo el planteamiento del Proyecto IRES[5] – un modelo de formación docente basado en el tratamiento de "problemas prácticos profesionales", es decir, los problemas básicos a los que se enfrentan los y las docentes en el ejercicio de su profesión, y, más concretamente, el problema del diseño y desarrollo de propuestas didácticas de educación ciudadana. En ese sentido, el conocimiento y la experimentación de un modelo de trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes preparan mejor a esos futuros docentes para educar en una ciudadanía participativa. En investigaciones recientes, hemos obtenido resultados positivos a este respecto (García Pérez, De Alba Fernández y Navarro Medina, 2015).

5 El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) es un programa de investigación y acción educativas, en cuyo ámbito se vienen desarrollando, desde 1991, diversas investigaciones e innovaciones. El IRES sirve, asimismo, como marco para el desarrollo profesional del profesorado.

3. Metodología

Como se ha indicado, esta investigación se desarrolla, durante el curso escolar 2018-19, en la asignatura "Ciudad y ciudadanía en la Educación Infantil", una optativa cuatrimestral del curso 3º del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con 50 alumnas y alumnos habitualmente asistentes a clase. En esta asignatura se parte del análisis de los graves problemas de nuestro mundo y del papel de la educación escolar para contribuir a su solución, se analizan las posibilidades que ofrecen el currículum y los materiales escolares, se da a conocer proyectos innovadores de educación ciudadana y se culmina diseñando, por grupos, un proyecto educativo para la educación infantil. El desarrollo de la asignatura incluye la aplicación del proyecto "Participar para poner la Vida en el Centro"[6], que propicia el protagonismo del alumnado y busca la integración de la educación para la participación, la educación para la sostenibilidad, la coeducación y la educación para el desarrollo.

Los problemas investigados han sido los siguientes:

1. ¿Cómo evoluciona la conciencia de un grupo de futuras y futuros docentes de Educación Infantil en relación con los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, durante el desarrollo de una de las asignaturas del Grado?

2. ¿Cómo evoluciona la actitud de dichos docentes, como ciudadanos y como educadores, para intervenir en la solución de esos problemas?

Utilizamos una metodología de carácter cualitativo, que pretende comprender los fenómenos formativos citados e interpretarlos a partir de un proceso de análisis del contenido (Bisquerra, 2009). Para la recogida de datos se usaron cuestionarios, entrevistas grupales y análisis de producciones del alumnado. Así, al comienzo de la asignatura, se pasó un cuestionario inicial escrito, con cuatro cuestiones: *1. ¿Cómo es el mundo que queremos?; 2. ¿Cuáles son las principales problemáticas que atañen al mundo actual?; 3. ¿Qué tipo de sociedad quieres favorecer o ayudar a construir?; 4. ¿Cómo piensas contribuir desde tus prácticas educativas?* En la fase final se recogió una información más variada a partir de la realización de entrevistas grupales (a 3 grupos -de 4 alumnos cada uno- representativos de la clase), de carácter semiestructurado, y la cumplimentación por escrito de un cuestionario final con las mismas cuestiones que el inicial. También se han utilizado otras fuentes de información complementarias, como un cuestionario de evaluación grupal de la asignatura y diversas producciones del alumnado.

El tratamiento de la información se ha realizado con el apoyo del programa Atlas.ti 8, utilizando técnicas de análisis del contenido. Para la codificación en unidades de información se ha tenido como referencia un sistema de categorías elaborado en función de los problemas investigados y de los referentes del marco teórico expuesto. Dicho sistema está estructurado en 6 categorías, que a su vez integran 3 subcategorías o valores cada una, según una lógica de gradación desde

6 Este proyecto (http://lavidaenelcentro.ecotonored.es/) está coordinado por "Ecotono Sociedad Cooperativa Andaluza" y financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

formulaciones más sencillas a formulaciones más complejas del conocimiento. Las 6 categorías -agrupadas de tres en tres por su similitud temática- son las siguientes:

A. Categorías relacionadas con la conciencia en relación con los problemas sociales y ambientales del mundo:

- Categoría *C-C: Concepto de ciudadanía* [solo utilizada para el análisis de las entrevistas grupales].
- Categoría *C-D: Rasgos del mundo que se desea* [solo utilizada para el análisis de los cuestionarios].
- Categoría *C-P: Problemas que se perciben.*

B. Categorías relacionadas con la actitud para intervenir en la solución de los problemas:

- Categoría *I-C: Responsabilidad e intervención como ciudadanos/as.*
- Categoría *I-E: Intervención como educador/a.*
- Categoría *I-A: Incidencia de la asignatura en la concienciación* [solo utilizada para el análisis de las entrevistas grupales].

Las tres subcategorías o valores contemplados dentro de cada categoría responden a la siguiente lógica de progresión:

Valor 1: Formulaciones genéricas, con frecuencia próximas a tópicos usuales; enumeraciones (con escasa conexión entre sí) de rasgos en las que no se percibe una organización; perspectiva generalmente subjetiva, individual.

Valor 2: Formulaciones concretas y explícitas; se percibe cierta organización y/o explicación en lo que se cita, apreciándose algunas relaciones; se muestra una perspectiva social, haciéndose referencia con frecuencia a rasgos como la justicia, la igualdad, la diversidad, la inclusión.

Valor 3: Formulaciones en las que, además de los rasgos citados en el valor 2, aparecen diversas relaciones (causas, consecuencias, correlaciones, comparaciones, etc.), tendiendo a la complejidad; se maneja una escala espacial y/o temporal de cierta amplitud; se percibe un cierto modelo global de referencia en el análisis.

Se ha realizado un tratamiento estadístico elemental de las unidades de información para obtener una visión de conjunto de las concepciones en cada categoría, deteniéndonos posteriormente en el análisis más propiamente cualitativo de las mismas.

4. Resultados y conclusiones

Presentamos a continuación sintéticamente los resultados básicos de la investigación estructurados según las categorías antes citadas.

Categoría C-C: Concepto de ciudadanía

Esta categoría recoge unidades de información que aparecen solo en las entrevistas grupales (véanse porcentajes en Gráfico 1), detectándose dos de los tres niveles contemplados: una concepción muy simple (valor 1) frente a una concepción de carácter más social y más próximo al compromiso (valor 2).

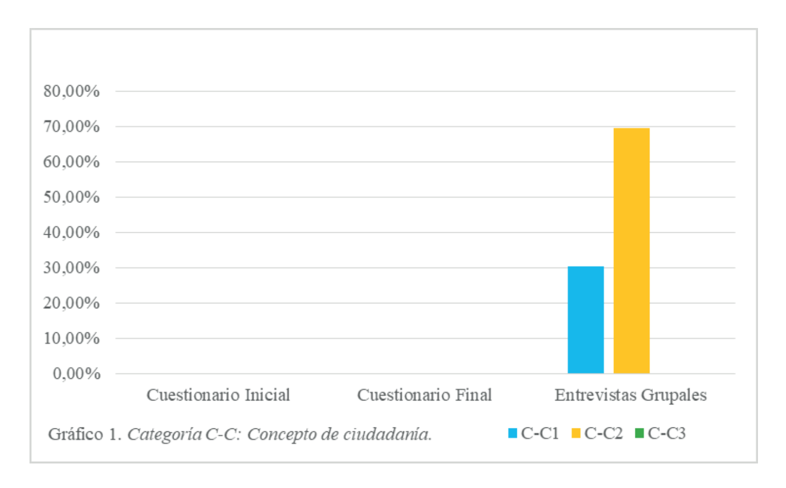


Gráfico 1. *Categoría C-C: Concepto de ciudadanía.*

Un ejemplo de unidad de valor 2:

"[...] que respete tanto a las personas con las que convive como el medio en el que vive" [Alumna La; Entrevista grupal 3].

Categoría C-D: Rasgos del mundo que se desea

Esta categoría recoge unidades de información que aparecen en los cuestionarios inicial y final.

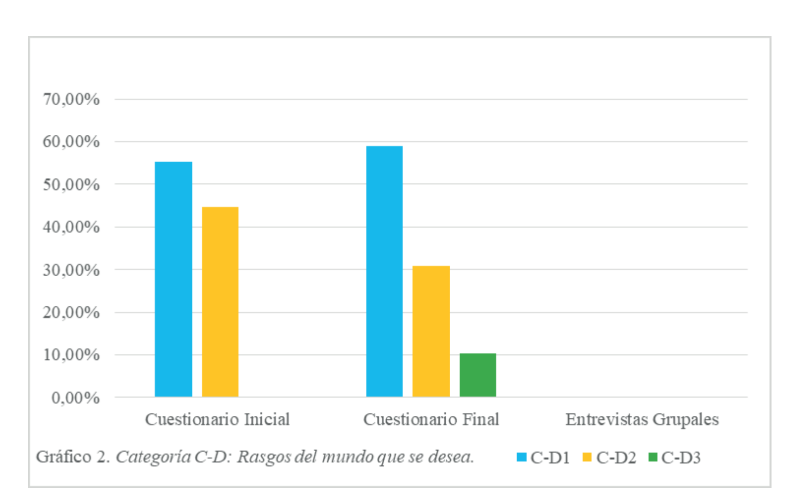


Gráfico 2. *Categoría C-D: Rasgos del mundo que se desea.*

En el Gráfico 2 se representan los porcentajes de unidades de información de los diversos valores. En el cuestionario inicial, el valor 1 es predominante frente al valor 2, y no existe el valor 3. En el cuestionario final, el nivel 1 sigue siendo alto, el nivel 2 baja algo y aparece el valor 3.

Como ejemplos:

Valor 1, con un cierto sesgo de ingenuidad:

"Un mundo feliz, que reine la paz y el amor por el prójimo" [Cuestionario inicial].

Valor 3:

"Un lugar en el que los recursos estuvieran repartidos entre la población del planeta de forma sostenible, donde no se produjera más de lo que se consume, donde el sistema de nuestra economía no afectara tanto al medio ambiente, etc. También un mundo en el que hubiera igualdad de género en todas sus partes y donde se tomaran más en cuenta los intereses, derechos y necesidades de todos los niños y niñas del mundo" [Cuestionario final].

Categoría C-P: Problemas que se perciben

Esta categoría recoge unidades de información de los tres instrumentos utilizados. Como se ve en el Gráfico 3, los resultados del cuestionario inicial muestran un alto porcentaje de unidades del nivel 1 con respecto al nivel 2, no existiendo el nivel 3. La situación evoluciona en las concepciones del momento final (cuestionario final y entrevistas grupales), con un aumento del nivel 2 y la presencia, ya destacable, del nivel 3.

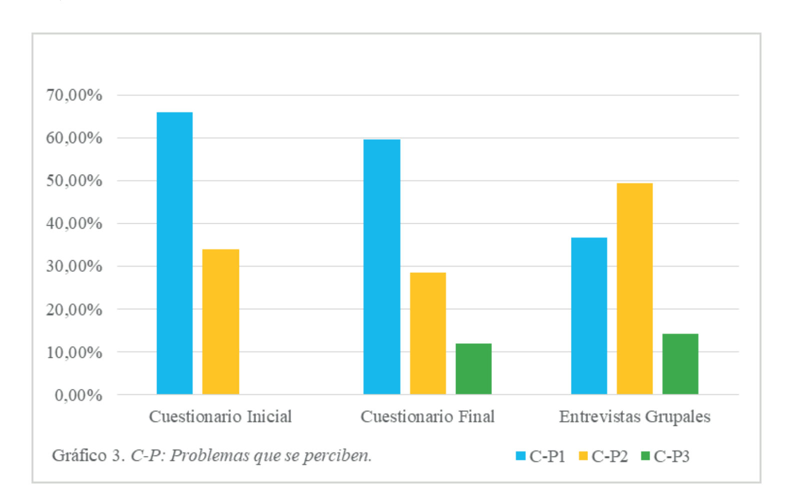


Gráfico 3. *C-P: Problemas que se perciben.*

Algunos ejemplos:

Valor 1, citando problemas inconexos:

"La pobreza, la desigualdad, guerras, el cambio climático" [Cuestionario inicial].

Valor 3, en el que se entrevé el modelo socioeconómico como causa de fondo:

"Problemas de contaminación, que viene en relación a la explotación de recursos naturales, en los cuales basamos la economía, generando así una sociedad consumista y sin valores" [Cuestionario final].

Conclusiones sobre la conciencia en relación con los problemas del mundo

En la población de ideas, recogidas por todos los instrumentos, de las categorías C-C, C-D y C-P, se aprecia un predominio de unidades de información de valor 1, que muestran una percepción algo superficial y dispersa de los problemas del mundo. Una concepción que empieza a complejizarse, con el desarrollo de la asignatura, incorporando relaciones de causa-consecuencia y percibiéndose la responsabilidad social, lo que se manifiesta –aunque en porcentajes pequeños– en una percepción del modelo socioeconómico dominante como causa de fondo de los problemas. Ello guarda relación con una concepción más compleja de la ciudadanía, visible en los resultados de las entrevistas grupales.

Categoría I-C: Responsabilidad e intervención como ciudadanos/as

Esta categoría recoge unidades de información de los tres instrumentos utilizados (Gráfico 4). En el cuestionario inicial predominan las de nivel 1 frente a las de nivel 2, no existiendo el nivel 3. La situación se modifica en el cuestionario final, ya que aumentan las unidades de nivel 2 con respecto a las de nivel 1, apareciendo el nivel 3. Esta tendencia se hace más explícita en los resultados de las entrevistas grupales.

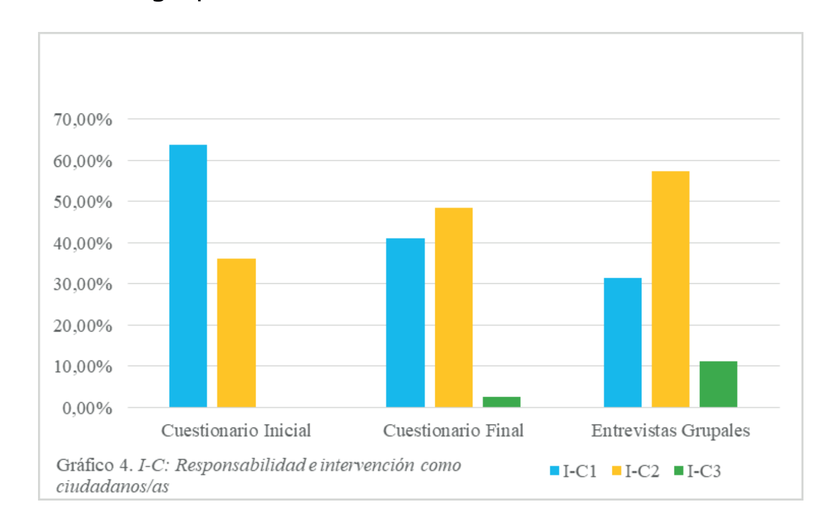


Gráfico 4. *I-C: Responsabilidad e intervención como ciudadanos/as*

Ejemplos:

Valor 1:

“Quiero contribuir en una sociedad en la que todos y todas puedan tener derechos y puedan expresar sus ideas y sentimientos y puedan vivir felices” [Cuestionario inicial].

Valor 2, donde aparece ya una referencia a la participación y al compromiso:

“Quiero una sociedad participativa donde las personas se impliquen para cambiar y solucionar las problemáticas actuales como hemos dicho anteriormente. Que no miren para otro lado, sino que miren para los demás, para el futuro y para ellos mismos” [Cuestionario final].

Categoría I-E: Intervención como educador/a

En esta categoría –que recoge unidades de información de los tres instrumentos utilizados (Gráfico 5)– se analiza la concepción de educador de ciudadanía de los docentes. Hay mayoría de unidades del nivel 1, frente al nivel 2, en el cuestionario inicial, no existiendo el nivel 3. En el cuestionario final, siguiendo la tendencia de categorías anteriores, disminuye claramente el nivel 1, aumenta levemente el nivel 2 y aparece de manera clara el nivel 3. En las entrevistas grupales aún disminuye más el nivel 1 y sube el nivel 2.

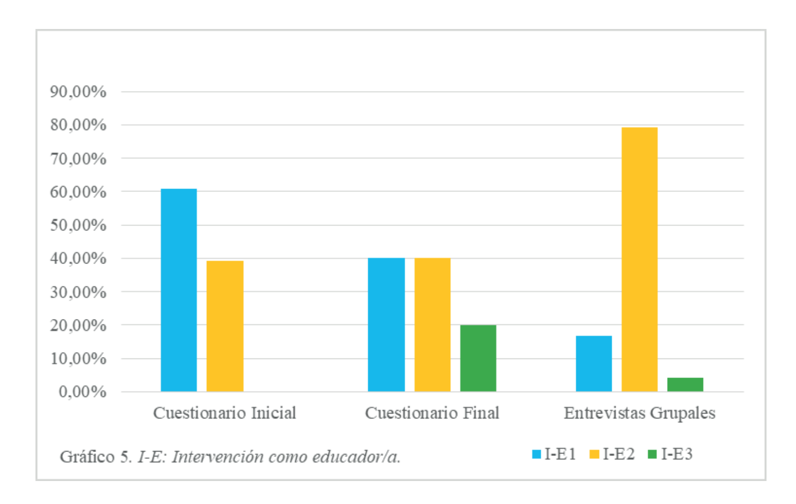


Gráfico 5. *I-E: Intervención como educador/a.*

Ejemplos:

Valor 1, con una visión muy genérica:

"Transmitiendo y llevando a la práctica los valores" [Cuestionario inicial].

Valor 2, en la que la futura docente exige concienciación ciudadana para poder educar a los alumnos:

> "Si una persona no está concienciada, no le va a prestar ningún tipo de atención ni tiempo a enseñarles a sus alumnos o a transmitirles esas ideas. Si yo no tengo una idea, no la puedo transmitir" [Alumna M; Entrevista grupal 1].

Categoría I-A: Incidencia de la asignatura en la concienciación

Esta categoría recoge unidades de información que aparecen solo en el cuestionario final y en las entrevistas grupales (Gráfico 6), pues es al final del proceso de enseñanza cuando se percibe dicha influencia.

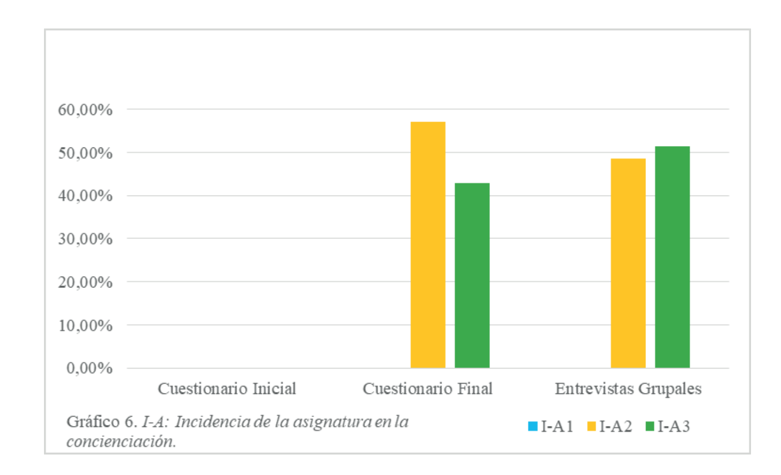


Gráfico 6. *I-A: Incidencia de la asignatura en la concienciación.*

El nivel 1 (incidencia poco apreciable de la asignatura) no aparece, distribuyéndose las unidades de información entre el nivel 2 (aportaciones reflejadas en actividades o experiencias puntuales) y el 3 (asunción del modelo didáctico aplicado en la asignatura). Este nivel 3 aparece con más claridad que en las categorías antes analizadas. Ello nos muestra la incidencia de la asignatura en la evolución de la concienciación y de las actitudes de los futuros docentes que la han cursado.

Ejemplos de unidades de información:

Valor 2, haciendo referencia a una de las actividades más valoradas:

> "El documental [*Home*] ha sido lo más impactante para mí, porque sabía que esas cosas pasaban, pero la forma de relacionarlo todo con todo..." [Alumna S; Entrevista grupal 2].

Valor 3, percibiendo la coherencia entre la experiencia en la asignatura y la futura función como docente:

> "Yo creo que, principalmente, lo que nos ha demostrado la asignatura es concienciarnos de lo importante que es tener una buena educación con el medio ambiente. Que sí que es verdad que podríamos tener medidas mejores, pero a lo mejor nos tendríamos que sentar como ahora y planificar algo en condiciones" [Alumno J; Entrevista grupal 1].

Conclusiones sobre la actitud para intervenir en la solución de los problemas

En la población de ideas, recogidas por todos los instrumentos, de las categorías I-C, I-E e I-A, se aprecia una menor presencia de unidades de información del nivel 1 y una mayor presencia de los niveles 2 y 3, en clara progresión, conforme avanza la asignatura. Ello evidencia la incidencia formativa de la asignatura, lo que es visible, asimismo, en la evaluación final de la misma por parte del alumnado y en las últimas producciones de los grupos de trabajo (como el diseño de propuestas didácticas).

Estos resultados, así como los recogidos en el conjunto de las tres primeras categorías, confirman la mejora en las concepciones de los futuros docentes en relación con su concienciación

acerca de los problemas del mundo y su actitud, como ciudadanos y como educadores, para intervenir en la solución de esos problemas.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 119-126). Barcelona: UAB y AUPDCS.

García Pérez, F. F., De Alba Fernández, N. y Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.

García Pérez, F. F., Moreno Fernández, O. y Rodríguez Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.

García-Pérez, F. F. (2018). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions from Research in Andalusia, Spain. In J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 409-430). Hershey PA, USA: IGI Global.

Schugurensky, D. & Myers, J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education, 4*, 145-166. Recuperado de https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/663

Tonge, J., Mycock, A. & Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people better-engaged citizens? *Political Studies, 60*(3), 578-602. Recuperado de http://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x

LAS LITERACIDADES CRÍTICAS DE LA ERA DIGITAL. FORMAR DOCENTES CRÍTICOS Y TRANSFORMADORES

Jordi Castellví Mata

jordi.castellvi.mata@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

Vivimos en una era digital, marcada por la rapidez, la fluidez y la fragilidad de las relaciones sociales, de las mercancías, de la información y del conocimiento (Bauman, 2008; Pérez Gómez, 2012). En este contexto, el profesorado ve con preocupación los patrones de uso de la red por parte de sus alumnos, pero sabemos que, a su vez, el propio profesorado tiene serias dificultades para analizar la información en Internet de forma crítica. Esto es lo que se desprende de las recientes investigaciones sobre la formación del profesorado llevadas a cabo tanto en España (Castellví et al., 2018a; Castellví et al., 2018b) como en Estados Unidos (Wineburg et al., 2016). En estas investigaciones se mostraba a estudiantes de Formación del Profesorado de Primaria y de Secundaria diferentes noticias o publicaciones en la red que trataban problemas sociales relevantes, y se pedía a los alumnos la elaboración de un relato en torno a dicha información. Alrededor de la mitad de los alumnos que participaron en los estudios elaboraron relatos totalmente acríticos y sesgados, y no consultaron otras fuentes aparte de la que se les ofrecía, aunque se les animaba a ello.

Estos resultados no son una sorpresa, ya que hay la percepción de que los medios de comunicación o las informaciones virales de Internet son capaces de conducir la opinión pública de las sociedades para hacerles creer ciertos hechos como verdaderos, lo que se conoce como *fake news*, o modificar la opinión sobre varios temas con informaciones tendenciosas y medias verdades. Estamos en un momento en que la posverdad está muy presente, en la televisión, en la radio, en el ordenador y hasta en nuestro bolsillo. Vivimos en una suerte de espectáculo continuo (Debord, 2015).

En este contexto, debemos poder dar las respuestas adecuadas a esta situación desde la formación inicial, formando docentes que sean capaces de analizar la información de los nuevos medios, construir discursos críticos, y convertirse en agentes de transformación social. Entendemos que es desde la didáctica de las ciencias sociales que debemos esforzarnos para conseguir esto, pero también es verdad que es una tarea complicada por su complejidad y por el desconocimiento de alternativas al currículum universitario sobre Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

Por ello, proponemos la introducción de las literacidades críticas en la formación del profesorado desde la perspectiva de las Ciencias Sociales como una herramienta para formar el pensamiento crítico. Debemos formar a los futuros maestros para ser docentes reflexivos y transformadores (Giroux, 1997). En definitiva, ciudadanos críticos que, a su vez, formen en las escuelas a ciudadanos críticos, que lean el mundo en la era digital y que actúen en el mundo para transformarlo. Si queremos tener una ciudadanía crítica y transformadora, empecemos formando a los maestros.

En este artículo reflexionamos sobre las finalidades de la formación de la conciencia histórica, geográfica y ciudadana del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, entendiendo que debemos abordarlas desde la formación del pensamiento crítico, partiendo de la formación de las literacidades críticas, las literacidades socioculturales y las literacidades multimodales en la formación inicial (Mills, 2015).

2. Fundamentación teórica

El término literacidad nace de la lingüística. Sin embargo, autores como Green (1988) consideran que la literacidad hay que entenderla desde una perspectiva holística compuesta por tres dimensiones: la dimensión operacional, la dimensión cultural y la dimensión crítica.

En lo que se refiere a la dimensión operacional, abordamos la literacidad desde una perspectiva multimodal. "Esta aproximación al aprendizaje, mediatizado a través de las tecnologías de la información y la comunicación, ofrece una vía para pensar la relación entre los recursos semióticos y la toma de decisiones de la gente" (Jewitt, 2006, p.16). Por lo tanto, no planteamos la literacidad como la mera habilidad para leer y escribir texto, sino también la capacidad de usar las TICs, escuchar, observar, describir, explicar y crear producciones multimedia, y hacerlo de forma significativa y crítica.

Desde la dimensión cultural, la literacidad crítica intenta dar respuesta a la tradición psicolingüística de formación del pensamiento crítico, que hasta ahora ha dado poco resultado (Gee, 2015a). Esta tradición aborda el pensamiento crítico como una sucesión de procesos cognitivos que hay que desarrollar, adquiriendo una serie de habilidades, que distinguen al pensador crítico del que no lo es. La literacidad crítica sostiene que pensar de forma crítica es algo que las personas hacemos en el mundo y en la sociedad -no solo dentro de nuestras cabezas- y, por lo tanto, debe enseñarse y estudiarse como una práctica situada. Pensar de forma crítica es un fenómeno principalmente sociocultural, más que un fenómeno mental. Desde la perspectiva de la literacidad crítica, hay que estudiar la formación del pensamiento crítico de manera integrada en su gama completa de contextos y prácticas, no solo cognitivas, sino también sociales, culturales e históricas (Gee, 2015a).

Finalmente, la dimensión crítica de la literacidad es el fundamento de la literacidad crítica. Este concepto surge de la tradición de la pedagogía crítica y de los estudios sociales (Freire, 1989) y cobra fuerza durante los años 80 y especialmente los 90, cuando se publica el libro de Lankshear y McLaren (1993) *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. El enfoque crítico de la literacidad empieza con la preocupación sobre las desigualdades sociales, las estructuras de poder y el papel de la ciudadanía democrática en una sociedad que nos rodea de información y publicidad, que perpetúa las viejas estructuras, las desigualdades y fomenta la pasividad ciudadana. Así, tiene como objetivo formar el pensamiento crítico de los alumnos para que la escuela no sea un mecanismo de reproducción social (Giroux, 1997), sino un mecanismo de transformación social.

A finales del siglo XX y durante las primeras décadas del siglo XXI, con la explosión de las nuevas tecnologías, la literacidad crítica como estudio y como enfoque educacional se vuelve aún más pertinente y surgen diferentes literacidades críticas que, en tanto que situadas, ofrecen diferentes formas de abordar la formación del pensamiento crítico. En este sentido, la literacidad crítica de los medios (Alvermann y Hagood, 2000), la literacidad crítica informacional (Elmborg, 2012) o la literacidad crítica digital (Pangracio, 2016), entre otras, conforman las que se conoce como las "literacidades críticas" (Luke y Freebody, 1997; Vasquez, 2004; Mills, 2016).

El proceso de formación de las literacidades críticas puede entenderse según cuatro dimensiones complementarias que permiten describir su complejidad (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). En primer lugar, la formación de las literacidades críticas cuestiona lo común, es decir, enseña a ver el mundo con otras lentes y a considerar nuevos marcos e interpretaciones. En segundo lugar, interroga múltiples perspectivas, enseña a contrastar fuentes diversas donde los autores manifiesten posturas contrastadas o contrapuestas. En tercer lugar, trabaja a partir de temas sociales relevantes y temas controvertidos (Barton y McCully, 2007). Finalmente, educa para la acción y la justicia social (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002; Tosar, 2017), es decir, para la elaboración de relatos y discursos críticos (Gee, 2015b) y para la participación social activa de la ciudadanía democrática.

3. Cuestionar lo común

Formar el pensamiento crítico no es una tarea fácil, para hacerlo hay que empezar cambiando de perspectivas, ver el mundo con otras lentes, dudar. Desde la Didáctica de la Geografía nos podríamos preguntar cuando vemos un mapa, ¿por qué el norte está arriba y el sur abajo? ¿Por qué seguimos utilizando el mapa de Mercator? En ambos casos la respuesta es que hay unas relaciones de poder que condicionan nuestra percepción del mundo. En la Didáctica de la Historia nos podíamos preguntar ¿es posible empezar la historia desde el presente e ir cronológicamente hacia atrás? Muchas veces acaba pasando que los maestros y profesores tienen mucho tiempo para explicar la Prehistoria, Roma, Grecia, Al-Ándalus y luego no tienen tiempo para llegar a los temas más relevantes para la sociedad, temas como el Franquismo, la Transición, el terrorismo global, la postmodernidad… Finalmente, desde la formación de la conciencia ciudadana nos podríamos preguntar ¿Qué es un buen ciudadano? A veces se asimila el buen ciudadano con el ciudadano educado, cívico, sumiso.

Para formar el pensamiento crítico de nuestros alumnos es necesario analizar todas aquellas cosas que ya damos por sentadas y deconstruirlas. Diferentes autores analizan esta dimensión de la formación del pensamiento crítico y de las literacidades críticas. Shor (1987) nos dice que cuestionar lo común sería problematizar todos los sujetos de estudio, entendiendo que el conocimiento existente es un producto histórico. Por otro lado, Luke y Freebody (1997) se centran más en el análisis de textos y de discursos que nos llevaría a preguntarnos cómo este texto o este discurso está intentando influenciarnos. Finalmente, y llegando al origen de la cuestión, Fairclough (1989) y Gee (1990) consideran que cuestionar lo común es analizar el lenguaje y cómo éste moldea las identidades, construye discursos culturales y apoya o cuestiona el *statu quo*.

4. Interrogación de múltiples perspectivas

Considerar otras perspectivas es esencial para pensar de forma crítica. Al principio del artículo, hemos explicado que algunas investigaciones (Wineburg et al., 2016; Castellví et al., 2018a; Castellví et al., 2018b) nos mostraban que muchos estudiantes que serán docentes en la primaria o

en la secundaria consultaban solo una fuente para elaborar un relato propio sobre un tema social relevante. La información nunca ha sido plana, y no lo es en la era digital. El aumento exponencial de fuentes distintas con la llegada de Internet es paralelo al crecimiento de fuentes diferentes, perspectivas diferentes y opiniones diferentes a las que tenemos acceso. Aun así, es habitual que en las escuelas y en los institutos los docentes y los alumnos esperen una sola respuesta válida para cada pregunta. Desde la Geografía, es interesante interrogar diferentes perspectivas, comparando los mapas que utilizan los diferentes países, como por ejemplo el *McArthur's universal corrective map of the world* que sitúa Australia en el centro y el sur en la parte superior. Lewison, Leland y Harste (2000), en este sentido, consideran que interrogar múltiples perspectivas consiste en reflejar visiones contradictorias en nuestros relatos. Desde la Didáctica de la Historia, más allá de analizar los personajes que aparecen en los libros o en los relatos históricos, nos podemos preguntar qué personajes no aparecen y por qué. Luke y Freebody (1997) coinciden con esta idea, ya que nos dicen que para interrogar múltiples perspectivas hay que determinar qué voces aparecen en los textos y qué voces han sido invisibilizadas. Desde la formación de la conciencia ciudadana podríamos plantearnos si uno de sus objetivos podría ser examinar los relatos dominantes en la sociedad -muy evidentes en Internet- y elaborar contrarrelatos (Farrell, 1998), así como hacer evidentes las desigualdades sociales (Harste et al., 2000).

5. Temas Sociales Relevantes

Otra dimensión de las literacidades críticas es el trabajo a partir de temas sociales relevantes. La bibliografía nos habla de *Controversial issues* (Barton y McCully, 2007) y de *Questions socialement vives* (Legardez y Simonneaux, 2006). El caso es que ambas líneas de investigación llegan a conclusiones parecidas. También lo hace la línea de investigación propia de las literacidades críticas, incorporando el trabajo a través de temas sociales relevantes como una dimensión más de la formación del pensamiento crítico. Lewison, Flint y Van Sluys (2002) lo llaman concretamente "centrarse en temas sociopolíticos" y añaden que, además de analizarlos, hay que entender que como docentes es imposible que seamos neutrales ante temas sociales que nos afectan a todos. En este sentido, la Didáctica de la Geografía, la Didáctica de la Historia y la formación de la conciencia ciudadana deben ser trabajadas a partir de temas sociales relevantes. Esto no significa problematizar el currículum, es decir, convertir en problemas los temas preestablecidos, sino entender que el problema social es el tema. Hay que redefinir la literacidad como una formación cultural y política para la ciudadanía que tenga como resultado el aumento de las oportunidades para los grupos subordinados para participar activamente en la sociedad (Giroux, 1993). Desde este punto de vista, el objetivo de las ciencias sociales es que los ciudadanos entendamos, abordemos y solucionemos los problemas de nuestra sociedad.

6. Participación y transformación social

Esta última dimensión es realmente controvertida y es, quizás, la más difícil de transmitir.

Formar docentes críticos en la era digital para que transformen sus prácticas y redefinan el contenido de sus clases es una tarea difícil, pero posible. Sin embargo, participar en la sociedad y transformarla siempre suena como algo más difícil, si no imposible. Suena como algo utópico a lo que no se acaba de llegar nunca. Algunas cosas en la sociedad parece que no cambian y se vuelven en problemas crónicos que nos pesan como una losa: la precariedad laboral, el peso del currículum, el desempleo, la falta de tiempo y de recursos. El caso es que en la sociedad las cosas están cambiando continuamente, solo hace falta mirar a nuestro alrededor, y estas cosas que nos ocurren y que nos oprimen no suelen ser leyes naturales, sino decisiones tomadas por otras personas que ostentan el poder en nuestra sociedad. Visto desde esta perspectiva, no es tan imposible plantear una transformación social. Freire dice que como docentes tenemos que ir y venir entre la reflexión y la práctica para actuar en el mundo y transformarlo (Freire, 2005). Comber (2001) también apunta la importancia del uso del lenguaje y de sus significados para cuestionar las prácticas de los privilegiados y la injusticia. En este sentido, Giroux (1993) considera que los docentes debemos animar a los alumnos a cuestionar y redefinir los límites culturales. Finalmente, Ross y Vinson (2012) nos dicen que los docentes tenemos mucho más poder del que pensamos, y podemos ser muy peligrosos socialmente hablando, en el buen sentido del concepto.

7. Conclusiones

La era digital necesita de ciudadanos críticos, y para conseguirlo necesitamos tener docentes críticos. Es tarea de la Didáctica de la Geografía, la Historia, y de las Ciencias Sociales formar la conciencia ciudadana crítica de los docentes y, a su vez, de sus alumnos y alumnas. Formar personas, en definitiva, que duden delante de la información, que empaticen con otras visiones del mundo y consulten otras perspectivas, que afronten los problemas de nuestra sociedad y que sean agentes capaces de transformarla. Intentémoslo.

Referencias bibliográficas

Alvermann, D. E. y Hagood, M. C. (2000). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in “New Times.” *The Journal of Educational Research, 93*.

Barton, K. y McCully, A. (2007). Teaching controversial issues… where controversial issues really matter. *Teaching History, 127*, 13-19.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Castellví, J., Díez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M. y Santisteban, A. (2018a). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.

Castellví, J., Díez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M. y Santisteban, A. (2018b). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Eds.), *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos Iberoamericanos* (pp. 645-653). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.

Comber, B. (2001). Negotiating critical literacies. *School Talk, 3*, 1-3.

Debord, G. (2015). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.

Elmborg, J. (2012). Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. En C. W. Wilkinson y C. Bruch (Eds.), *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community*. Chicago: Association of College & Research Libraries.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discurses*. London: Falmer.

Gee, J. P. (2015a). The new literacy studies. En J. Roswell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge.

Gee, J. P. (2015b). Discourse, small-d, Big D. En K. Tracy, C. Ilie y T. Sandel (Eds.), *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Wiley-Blackwell and the International Communication Association.

Giroux, H. (1993). Literacy and the politics of difference. En C. Lankshear y P. L. McLaren (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 367-378). Albany: State University of New York Press.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Piadós.

Green, B. (1988). Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing. *Australian Journal of Education, 32*(2), 156-179.

Harste, J. C., Breau, A., Leland, C., Lewison, M., Ociepka, A. y Vasquez, V. (2000). Supporting critical conversations. In K. M. Pierce (Ed.), *Adventuring with books* (pp. 506-554). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. Abingdon: Routledge.

Koda, K. (2010). The role of reading in fostering transcultural competence. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 5-10.

Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L 'école a l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.

Lewison, M., Flint, A. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts, 79*, 382-292.

Lewison, M., Leland, C. y Harste, J. (2000). Not in my classroom! The case for using multiview social issues books with children. *Australian Journal of Language and Literacy*, *23*(1), 8-20.

Luke, A. y Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton Press.

Luke, A. y Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspatt, A. Luke y P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies* (pp. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Mills, K. (2016). *Literacy theories for the digital age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol: New Perspectives on Language and Education.

Pangracio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*. Routledge. Recuperado el 26 de octubre de 2018, de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2014.942836?journalCode=cdis20.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). Educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales, 11*, 73-86.

Shor, I. (1987). Educating the educatiors: A Freirean approach to the crisis in teacher education. En I. Shore (Ed.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 7-32). Portsmouth, NH: Boynton/Cook

Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado el 21 de noviembre de 2018, de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_409730/btb1de1.pdf.

Vasquez, V. M. (2004). *Negociating critical literacies with young children*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford: Stanford Digital Repository.

LA SEMÁNTICA IMPLÍCITA EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Jesús Romero

romeroj@unican.es

Daniel Gomà

daniel.goma@unican.es

Universidad de Cantabria, España

1. Introducción

La llamativa popularización mediática del neologismo "posverdad" –a raíz del Brexit, el fenómeno Trump, el rearme del nacionalismo o el ascenso del populismo ultraderechista en unas latitudes y otras– ha traído a un primer plano la preocupación por el menguante poder persuasivo de los hechos y de los argumentos racionales, en la formación de la opinión pública, frente a la movilización de las emociones y creencias íntimas personales. Aunque no debería soslayarse el pertinente debate sobre lo que ilumina y ensombrece este exitoso concepto (Ibáñez Fanés, 2017), a su difusión masiva cabe atribuir, al menos, el mérito colateral de amplificar la audiencia de los últimos hallazgos de la psicología y la ciencia políticas estimulados por los avances de la neurociencia (Bougher, 2012; Haidt, 2012; Lakoff, 2008; Westen, 2008; Arias Maldonado, 2016). En síntesis, las personas somos menos racionales de lo que nos gusta imaginar. Nuestra cognición está trufada de adherencias afectivas y atajos simplificadores, habitualmente articulados en estructuras mentales o marcos (*frames*) que se nutren de tópicos de "sentido común", lugares comunes, asociaciones inconscientes, analogías y metáforas tácitas, querencias y malquerencias pasionales… y que condicionan nuestro discernimiento, disposiciones y saberes prácticos.

Algo similar se encontraron los firmantes de este capitulo en sus primeras indagaciones sobre la formación inicial que reciben los estudiantes de Magisterio para educar en la ciudadanía (Romero, 2012; Estellés y Romero, 2018), pero carecíamos de herramientas heurísticas para su análisis. De ahí que en fechas más recientes pusiésemos en marcha otro proyecto de investigación[7] con el objetivo de intentar identificar, caracterizar y rastrear el origen de esos componentes que influyen soterradamente en las representaciones sobre la ciudadanía y su educación recreadas o construidas por los futuros maestros. En este trabajo daremos cuenta de algunos resultados de dicho proyecto.

2. Marco teórico

Como han demostrado las investigaciones sociohistóricas y culturales de la escuela, del currículum y de la profesión docente emprendidas en distintas latitudes, ni las aulas son recipientes vacíos inmaculadamente rellenados desde el exterior; ni las directrices o propuestas curriculares entran en su interior sin la mediación de los profesores, que pueden aceptarlas, adaptarlas, transmutarlas o rechazarlas en función de los modos corporativos de pensar y hacer, las inercias institucionales y la peculiar mezcla de oportunidades y restricciones concurrentes; ni la práctica de un maestro puede describirse meramente en términos de inclinaciones o preferencias personales.

En cuanto traspasa las puertas de los centros, la educación ciudadana queda atrapada y moldeada por el campo de fuerzas que conforman tanto la cultura organizativa o "gramática básica de la escuela" (Tyack y Cuban, 2001) como las *subculturas* (Goodson et al., 1998) o *códigos* (Cuesta,

7 Titulado "Gramáticas de la ciudadanía, educación democrática y formación inicial del profesorado", y financiado (2017-2019) por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Universidad de Cantabria.

1997; Mateos, 2011) de las diferentes asignaturas impartidas. Por supuesto, su enfoque y sus materializaciones pueden ser plurales, como ideológicamente plurales son el ideal de ciudadano y el de educación subyacentes. Baste recordar las incontables discusiones surgidas al respecto y las múltiples clasificaciones que han pretendido tipologizar esa pluralidad. Verbigracia, a partir de una indagación previa sobre varios programas en Estados Unidos, Westheimer (2015) ha distinguido tres orientaciones básicas, según se busque un ciudadano "personalmente responsable", "participativo" o "preocupado por la justicia social". Estas discrepancias son cruciales. Pero, a efectos exclusivamente argumentativos, permítasenos hacer por un momento abstracción de ellas y utilizar como arquetipo genérico las recomendaciones de la Comisión Europea (Eurydice, 2012, 2017), que han servido de inspiración a varios países del Viejo Continente. Según este organismo, cualquier educación para la ciudadanía que se precie debe contribuir a desarrollar en los alumnos una cultura política, el pensamiento crítico y las virtudes cívicas y la participación activa en los espacios públicos (a nivel escolar, local, nacional e internacional).

Pues bien, las investigaciones empíricas disponibles han evidenciado que las culturas escolares y las subculturas de asignatura convencionales pueden absorber sin grandes percances algunos de estos ingredientes, mientras tienden a repeler otros. En ese juego de inclusiones y exclusiones no sale bien parada la participación social genuina de infantes y adolescentes. Por ejemplo, tras experimentar en Andalucía algunos programas diseñados con esa finalidad, García y De Alba (2012) constataron que el grueso de los profesores participantes, a pesar de valorar muy positivamente el interés pedagógico de la experiencia, la consideraban ajena a su quehacer e identidad profesionales.

Tan malparado o más queda el tratamiento en las aulas de asuntos públicos controvertidos. El reciente estado internacional de la cuestión firmado por Ho et al. (2017) sigue confirmando lo ya constatado desde hace décadas: para el sector mayoritario de las plantillas docentes son un "tema tabú" que prefieren rehuir. La actitud más común es la de una "neutralidad excluyente" (López Facal, 2011, p. 71), recelosa de cualquier acercamiento a "lo político", que opta por su omisión en aras de una presunta imparcialidad. Aunque ello signifique, en realidad, cerrar los ojos a las políticas de la cultura (Cuesta et al., 2005) que están en el trasfondo de esa tradición selectiva denominada "currículum" y al papel fáctico, consciente o no, que jugamos los profesores como agentes suyos. Semejante autoengaño puede sostenerse gracias a una visión muy extendida de las asignaturas o materias impartidas en las escuelas, según la cual se tratarían de una simple "iniciación" en cuerpos de saberes dados y consagrados por la ciencia o ciencias que les prestan su nombre, con la sola exigencia de adaptarlos a la edad de los destinatarios (Romero, 2014).

De ordinario, la censura tácita a los asuntos públicos controvertidos se escuda, asimismo, en la inmadurez de los alumnos y en la conveniencia de demorar el contacto con los problemas de la sociedad circundante, a fin de preservar la inocencia infantil. Poco importa que la vigente *Convención sobre los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989, haya reconocido por primera vez en la historia la ciudadanía del menor (Verhellen, 2000). Y que dicho reconocimiento ponga en entredicho, por sí mismo, la persistente concepción de la

infancia y la adolescencia como un mero período de transición hasta alcanzar la vida adulta y, con ella, la "ciudadanía plena". Repárese en que la "ciudadanía" no es un simple estatus jurídico que se consigue con la mayoría de edad y la independencia económica. Tiene que ver con las experiencias y las prácticas por medio de las cuales acaece la participación efectiva de los individuos en la sociedad. Ahora bien, los conocimientos, valores y competencias necesarios para la implicación en la esfera pública no se obtienen automáticamente al llegar a los dieciocho años. Hay que aprender a ser ciudadano. Sin embargo, ese paternalismo protector que tiende a aislar a los pequeños del "mundo adulto" goza de buena salud en los establecimientos de educación infantil y primaria: descansa en una concepción rousseauniana de lo que se significa "ser niño/a", grabada a fuego en el imaginario docente –con diferentes matices– por buena parte de las pedagogías naturalistas, románticas y psicológicas de los siglos XIX y XX.[8]

Estos modos de pensar y hacer no son sólo el fruto de elecciones o decisiones personales. La práctica de los enseñantes es una construcción social, histórica y política que, a escala individual, comienza a configurarse mucho antes de que los postulantes a esta profesión se matriculen en alguna titulación reglada de formación inicial (Bullough, 2000), pues su escolarización precedente trae como efecto colateral una primera socialización en la cultura escolar y en las subculturas de asignatura (Romero y Luis, 2007). Así, cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje de creencias intuitivas, algunas tan arraigadas que resultan difíciles de socavar. Esos sobreentendidos, a menudo inexpresables, distan de ser un mero subproducto trivial de nuestro *yo racional*. Nuestro discernimiento y nuestros "conocimientos para la acción" se nutren de tópicos, lugares comunes, querencias y asunciones implícitas, interiorizados sin intención manifiesta a través de los procesos de enculturación, adquisición de las categorías del lenguaje y comunicación. En su textura afloran modos automáticos e intuitivos de pensar, disfrazados con frecuencia de ese "sentido común" que proporciona el "bagaje experiencial" para una parte de nuestros desempeños cotidianos[9].

3. Hipótesis y objetivos

Los argumentos discutidos en el apartado anterior nos llevaron a formular la siguiente hipótesis de partida: *que los modos automáticos e intuitivos de pensar juegan un papel importante en los juicios relativos a la educación ciudadana*. De ahí que nos propusiéramos detectar e identificar las creencias implícitas de los futuros docentes sobre la educación ciudadana, subyacentes a las racionalizaciones que son capaces de verbalizar ante un requerimiento externo, por la vía de constatar la existencia de eventuales contradicciones entre respuestas a preguntas formuladas de diferente manera.

8 Para una discusión más amplia, véase Romero y Luis (2005).

9 La innegable utilidad de tal "sentido común" no descansa necesariamente en su "verdad", sino en el valor simbólico, moral o emocional que reviste ante nuestros ojos. En este punto coinciden los trabajos sobre las representaciones sociales, desde los clásicos de Moscovici (2001) y Jodelet (1986) hasta los más recientes de Wagner et al. (2011), Chaib et al. (2012) o Sammut et al. (2015).

4. Metodología

A fin de someter nuestra hipótesis a prueba, se decidió organizar el trabajo de campo en dos fases. En la primera, pasamos una encuesta a una muestra estadísticamente significativa de estudiantes de Magisterio en Educación Primaria e Infantil matriculados en la Universidad de Cantabria (UC) durante el curso 2017/18. En una segunda fase, empleamos técnicas e instrumentos propiamente cualitativos con submuestras mucho más reducidas. Los resultados que ofreceremos a continuación proceden del tratamiento de los datos obtenidos a través del cuestionario.

El procedimiento utilizado para la selección de la muestra fue el muestreo aleatorio simple. El tamaño muestral conseguido fue de n = 324 de una población de 1.335 sujetos, de modo que la muestra que se ha estudiado es representativa de los docentes en formación inicial de la UC.

El cuestionario empleó tanto escalas Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), como preguntas cerradas con opciones a elegir. Los ítems estaban dirigidos a preguntar sobre: a) la importancia explícita atribuida a la educación en la ciudadanía, b) la predisposición hacia la inclusión de temas políticos en el aula, c) la forma en la que la educación ciudadana debe estar incluida en el currículum escolar (si es que se considera que ha de estarlo), las dimensiones principales de la educación ciudadana (conocimiento del sistema político y de sus derechos y obligaciones, actitud crítica y compromiso con los Derechos Humanos, valores y convivencia, participación escolar, conocimiento de la historia y de la cultura de nuestros antepasados e implicación en los problemas reales de su entorno), d) la actitud que deben adoptar los docentes ante temas socialmente conflictivos y e) las actitudes hacia la infancia. Para el diseño del cuestionario, fueron de gran inspiración las indagaciones de Arroyo (2013) y de Thibodeau y Boroditsky (2011) que se han servido de cuestionarios con preguntas formuladas de diferente modo para comprobar la repercusión del *framing* (i.e., del enmarcado tácito) en las opiniones de los individuos ante asuntos de actualidad. El cuestionario se pasó a los estudiantes vía online mediante la plataforma Google Survey, a fin de que pudiesen responderlo sin la presencia de ningún miembro del proyecto. Esta investigación cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria.

5. Resultados

A nivel declarativo, la educación para la ciudadanía goza de bastante aceptación entre los docentes en formación inicial de la Universidad de Cantabria: el 99,3% considera muy (85,8%) o bastante (13,6%) importante la educación para poder actuar como ciudadanos en una democracia y el 87 % cree que la educación ciudadana debería estar incluida en el currículum escolar, aunque difiere en sus formas (véase la Figura 1). Sólo el 2% se inclina sin reservas por su exclusión del currículo escolar.

Figura 1. Opiniones sobre la inclusión de la educación para la ciudadanía en el currículum escolar

¿Con cuál de las siguientes afirmaciones estás más de acuerdo?

La educación para la ciudadanía debe estar incluida en el currículum escolar como una asignatura más

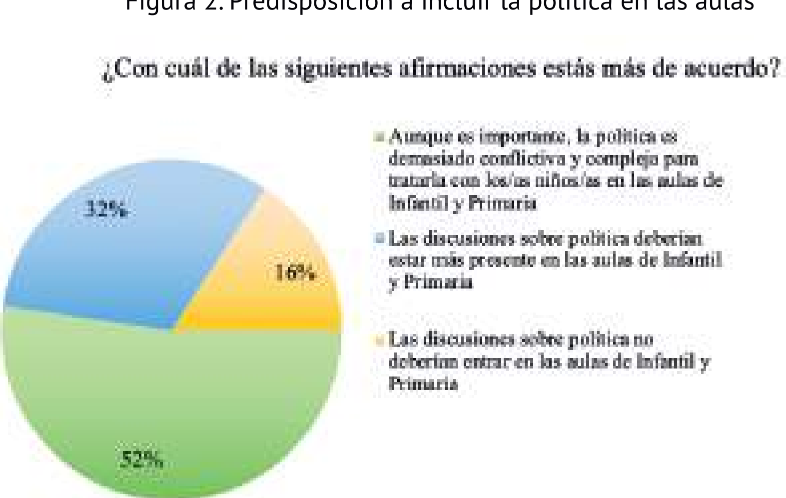
La educación para la ciudadanía debería ser una dimensión transversal a todo el currículum

La educación para la ciudadanía es interesante, pero puede quitar tiempo de otras áreas o temas básicos y provocar así que quede materia importante sin dar

37%
11%
50%
2%

En la misma línea, el 89,8% de los maestros y maestras en formación inicial de esta universidad considera que "Los/as niños/as tienen derecho a reflexionar sobre los problemas que afectan a sus vidas". Si esta cuestión se expresa de la siguiente forma: "Pienso que no podemos aislar a los/as niños/as de lo que ocurre en la vida política y social", el porcentaje de conformidad disminuye, aunque sigue contando con bastante apoyo: el 68,6% suscribe esta afirmación. Sin embargo, tan solo un 35,8% considera que las discusiones sobre política deberían estar más presentes en las aulas de infantil y primaria y la mayoría (el 52%) se escuda en que la política es demasiado conflictiva y compleja para tratarla con la infancia (véase la Figura 2). Asimismo, a la par que consideran que los niños y las niñas tienen derecho a reflexionar sobre los problemas que les conciernen y que no se les debería aislar de la realidad política y social en la que viven, en otros apartados el 54,3% de los estudiantes reconoce que "son demasiado inocentes y es muy fácil manipularlos" y el 81,8% cree que "los docentes deben enseñar de forma neutral".

Figura 2. Predisposición a incluir la política en las aulas



Resulta difícil imaginar cómo se puede hacer efectivo el derecho de los niños a reflexionar sobre los problemas que afectan a sus vidas –o cómo se puede evitar aislarles de la realidad política y social– sin tratar tales cuestiones en las aulas o sin que los docentes atraviesen la marcada línea que separa el conocimiento escolar (presuntamente aséptico) del embarrado terreno de las controversias públicas. Pero es evidente que esta consideración no ha guiado las respuestas de buena parte de los estudiantes. Sus opiniones parecen ser bastante sensibles a los cambios de marco: las palabras *derechos* o *inocencia* han generado juicios muy distintos a los evocados por el vocablo *política*. La *política* es sucia, corrupta, manchada y, por ello, conviene mantenerla alejada de la *pureza* de la infancia. En este sentido, no extraña que la opción más escogida a la pregunta sobre cuál debería ser la preocupación fundamental de una educación ciudadana sea precisamente la respuesta más edulcorada: aquella que habla de *valores*, *convivencia*, *diálogo*, *respeto*… que ha sido seleccionada por el 72% de los encuestados (véase la Figura 3). Tales aceptaciones generalizadas, al igual que las incoherencias manifiestas, constituyen indicios palmarios de la influencia de tópicos escasamente reflexivos.

Figura 3. Opiniones sobre la dimensión principal de la educación ciudadana



6. Discusión y conclusiones

Las contradicciones palpables entre respuestas a preguntas formuladas de diferente manera evidencian la presencia de atajos intuitivos escasamente deliberados en los juicios relativos a la educación ciudadana. Aunque es innegable que las formas tácitas y poco conscientes de pensamiento constituyen un objeto de estudio escurridizo que merece aún más atención, la comprobada repercusión del enmarcado en sus creencias sobre la educación ciudadana ya nos proporciona algunas pistas valiosas para reorientar la formación inicial del profesorado. De entrada, nos advierte de la escasa eficacia de los tópicos y lemas recreados o construidos en las aulas de los Grados de Magisterio, como aquellos referidos a los derechos de la infancia o la educación en valores. Estos no son capaces de socavar creencias tan arraigadas y extendidas, como la supuesta neutralidad del

docente y su consecuente –aunque no pronunciada– concepción naturalizada y no problematizada del conocimiento escolar. Las redes asociativas implícitas que se activan automáticamente en la memoria de los estudiantes de Magisterio denotan una exigua reflexión en torno a estas cuestiones. Estos resultados nos interpelan directamente a los docentes de las Facultades de Educación. Como hemos defendido en otro lugar (Romero y Luis, 2007), el reto de la formación del profesorado no es solo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento epistemológicamente superior. Este reto –crucial y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización.

Referencias bibliográficas

Arias Maldonado, M. (2016). *La democracia sentimental. Política y emociones en el siglo XXI*. Barcelona: Página Indómita.

Arroyo, L. (2013). *Frases como puños. El lenguaje y las ideas progresistas*. Barcelona: Edhasa.

Bougher, L. D. (2012). The case for metaphor in political reasoning and cognition. *Political Psychology*, *33*(1), 145-163.

Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (Vol. 1, pp. 99-165). Barcelona: Paidós.

Chaib, M., Danemark, B. y Selander, S. (2013). *Education, professionalization and social representations: on the transformation of social knowledge*. New York: Routledge.

Condon, M. (2015). Voice lessons: Rethinking the relationship between education and political participation. *Political Behavior*, *37*(4), 819-843.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allî donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, *9*, 17-54.

Estellés, M. y Romero, J. (2018). Tacit Assumptions of Citizenship Education: a Case Study in Spanish Initial Teacher Education. *Education, Citizenship and Social Justice* (en prensa).

Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017 Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

García, F.F. y De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. De Alba, F.F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol.1, pp. 297-306). Sevilla: Díada.

Goodson, I. F., Anstead C. J. y Mangan, J. M. (1998). *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. London: The Falmer Press.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion.* Nueva York: Pantheon.

Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. y Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research". En M. M. Manfra y C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). Chichester: Wiley-Blackwell.

Ibáñez Fanés, J. (Ed.). (2017). *En la era de la posverdad. 14 ensayos*. Barcelona: Calambur.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Lakoff, G. (2008). *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st Century Politics with an 18th Century Brain*. Nueva York: Viking.

López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Bellatera: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.

Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology.* Nueva York: New York University Press.

Romero, J. (2012). ¿Socialización política «programada»? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 257-275). Sevilla: Díada.

Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(21), 1-30.

Romero, J. y Luis, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la infancia. Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. Dávila y L. M. Naya (Eds.), *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos Iberoamericanos* (Vol. II, pp. 415-426). San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN.

Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta del análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *15*(19), 1-22.

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (Eds.) (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thibodeau, P. H. y Boroditsky, L. (2011). Metaphors We Think With: The Role of Metaphor in Reasoning. *Plos One*, *6*(2), 1-11.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, *31*(3), 453-479.

Verhellen, E. (2000). Children's Rights and Education. En A. Osler (Ed.), *Citizenship and Democracy in Schools. Diversity, Identity, Equality* (pp. 33-43). Stoke on Trent: Trentham Books.

Wagner, W., Hayes, N. y Flores Palacios, F. (Eds.). (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Westen, D. (2008). *Political brain: The role of emotion in deciding the fate of the nation*. New York: Public Affairs.

Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.

LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS MAES SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN: UN ANÁLISIS DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Mario Ferreras-Listán

mferreras@us.es

Universidad de Sevilla, España

Ángela Pineda-Balbuena

angpinbal@gmail.com

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

1. Introducción

Presentamos un estudio desarrollado en el marco de un proyecto europeo Erasmus+, denominado ELEF.[10] El objetivo de este proyecto es desarrollar, implementar, evaluar y replicar entornos innovadores de aprendizajes democráticos a través de los "Democracy Coaches" (D.M.), comprendidos y formados como agentes de participación ciudadana y generadores de democracia, tanto en centros educativos formales, como en entornos educativos informales. En este contexto, y durante varias sesiones de capacitación, los D.M. trabajan con los conocimientos y habilidades que necesitan adquirir. El presente trabajo se centra en el estudio y análisis de las concepciones de democracia y participación expresadas por una serie de profesores de secundaria en formación, como futuros D.M., en el ámbito de la educación formal.

Los países europeos, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, se han enfrentado a la responsabilidad de transmitir a los jóvenes los valores cívicos, democráticos y pluralistas que comparte la sociedad europea. Según Bolívar (2016), la educación pública tiene la obligación de formar a sus ciudadanos para participar activamente en la sociedad civil y política sin riesgo de exclusión. Por lo tanto, ser ciudadano requiere una formación adecuada en la estructuración de una democracia participativa, autónoma y acorde con la sociedad y la cultura en la que nos encontramos. Ninguna democracia, en su sentido más amplio, es posible sin la participación activa de los ciudadanos, por lo que la democracia es el sistema político que reconoce y respeta los derechos humanos y sociales, y exige deberes políticos y legales.

A partir del proyecto europeo Erasmus + denominado ELEF (European Learning Environment Formats for Citizenship and Democracy), se han implementado, desarrollado y evaluado tres formatos diferentes de entornos de aprendizaje democráticos e innovadores. Estos tres formatos han sido pilotados por la Universidad de Bremen como coordinadora del proyecto. Uno de estos entornos innovadores de aprendizaje democrático se refiere al campo de la educación formal. En este ámbito, los alumnos del Máster Universitario en Profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), de la Universidad de Sevilla, son formados como Democracy Coaches, figura que favorece el desarrollo de la competencia democrática en las escuelas (Estepa, 2012).

En particular, este formato aborda la necesidad de apoyar a los docentes y educadores en la resolución de conflictos y en la atención a la diversidad. Por lo tanto, se centra en la formación de los futuros profesores para mejorar la competencia democrática y la resolución de conflictos entre profesores y alumnos de secundaria. El enfoque didáctico se basa en la introducción e implementación de procesos de aprendizaje, investigación y exploración en el currículo y en el contexto de proyectos didácticos. El objetivo de esta acción es animar a los estudiantes y profesores a desarrollar un modelo de aprendizaje basado en la reflexión, la práctica, la participación, la autonomía y la crítica, con el fin de desarrollar una mejor comprensión y reflexión sobre la sociedad. Esto proporciona un enfoque de aprendizaje activo para los estudiantes y una metodología de

10 ELEF: European Learning Environment Formats for Citizenship and Democracy, Reference number 580426.

enseñanza innovadora para los futuros profesores que pronto se incorporarán al sistema educativo. Después de una formación integral, se espera que estos futuros profesores lleven estos métodos a sus prácticas profesionales en escuelas secundarias y escuelas de formación profesional, donde trabajarán como "Entrenadores de la Democracia" (Democracy Coaches) directamente con los estudiantes.

La democracia debe fundamentarse en las leyes que regulan la convivencia de las personas, así como en una cultura política que la posibilite. Para ello, esta democracia debe formar parte de la formación inicial de los profesores, solo así será posible promover la participación activa de la ciudadanía en la escuela, ya que es en este contexto (junto con el familiar) donde los individuos se forman como personas y como ciudadanos (Souto, Pardo y Marí, 2012; Mora y Estepa, 2012). Por eso, entendemos la democracia, en sentido amplio, como un modo de vida, en lugar de un mero procedimiento para elegir representantes que tomen las decisiones políticas que rijan nuestra existencia. La democracia posee valor educativo en sí mismo, tiene que estar presente en las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum, y fomentar la participación en todos los ámbitos de las escuelas: gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc.

2. Metodología

2.1. Diseño y procedimiento

En este marco, nuestro trabajo analiza las concepciones de 70 estudiantes del MAES sobre democracia y participación en España. El diseño de la investigación corresponde con un modelo no experimental, sistemático y empírico, en el que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido y se han concebido para capturar las concepciones de los encuestados. En estos casos, según Hernández, Fernández y Baptista (2007), las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa. Es también un diseño de tipo transversal y descriptivo, al analizar el estado de diversas variables en un momento determinado, cuando fue aplicado el instrumento y se recogieron los datos. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en el momento del estudio. El fenómeno objeto de estudio se trabaja en su contexto natural (clases de formación en el MAES).

2.2. Muestra

La muestra del estudio, seleccionada de manera intencional, no probabilístico, ha estado compuesta por 70 sujetos procedentes de distintas áreas de conocimiento, dotando a la muestra de una heterogeneidad que se corresponde con los objetivos de la investigación, pues partíamos de la consideración de la educación democrática como una transversalidad. Estos alumnos han sido seleccionados porque han cursado la asignatura de "Educación para la ciudadanía" que es una asignatura optativa con una duración total de 40 horas.

2.3. Instrumentos

En esta investigación, el instrumento utilizado para recoger la información ha sido un cuestionario de ocho preguntas, que ha sido elaborado en el seno del proyecto ELEF por los propios investigadores. Estas ocho preguntas tratan de dar respuesta a tres dimensiones o categorías distintas. Así, la primera categoría va referida a la conceptualización de democracia (preguntas 1, 2 y 3), la segunda a cómo se percibe la democracia en las escuelas (preguntas 4, 5 y 6) y la última a cómo se relaciona la democracia con la educación para la ciudadanía (preguntas 7 y 8).

1. ¿Qué significa la democracia para ti?
2. ¿Te consideras un demócrata activo?, ¿por qué?
3. ¿Cómo se refleja esto en tu vida diaria? Piensa en situaciones cotidianas.
4. ¿Piensas que la escuela es un ambiente democrático?, ¿por qué?
5. ¿Llegaste a experimentar o vivenciar como alumno (primaria/secundaria) ese ambiente democrático escolar?, ¿dónde y cómo lo experimentaste?
6. ¿Cuáles son tus expectativas personales y posibles dificultades respecto a la idea de generar "más democracia en la escuela"?
7. ¿Piensas que la democracia y la educación para la ciudadanía tienen relación entre sí?
8. ¿Cómo se relaciona la democracia y el capitalismo?

Respecto al análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios, se ha diseñado un sistema de categorías (ver tabla 1), compuesto por tres categorías principales que contienen a su vez una serie de subcategorías, donde cada una de ellas posee tres posibles variables que se organizan jerárquicamente a través de tres niveles de complejidad, desde la visión más simple hasta la más compleja o desarrollada. De esta forma, el sistema de categorías se organiza a modo de hipótesis de progresión, que se constituye no solo como un referente para la investigación, y para la comprensión de la construcción del conocimiento en la escuela, sino además para orientar de manera fundamentada los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en este contexto (Porlán, Martín del Pozo, Rivero, Harres, Azcárate y Pizzato, 2010 y 2011; Martínez y Martínez, 2012).

El procedimiento para determinar la validez de los instrumentos de esta investigación consistió en la revisión del cuestionario y del sistema de categorías por tres profesionales expertos en la materia de la Universidad de Sevilla, así como a un experto en metodología, diseño y construcción de la misma Universidad, que aportaron las correcciones en cuanto a las ambigüedades de forma o de contenido que encontraron en los ítems de los instrumentos.

Tabla 1. Sistema de categoría para el análisis de la información.

C.	Subcategorías	variables	Descriptor	N.
Conceptualización de democracia	Qué es democracia Pregunta 1	Visión simple/ambigua	No se define claramente que es democracia, o se mezclan diferentes perspectivas	I
		Visión teórica/restrictiva	Se aporta una visión o definición institucional de democracia, definiendo algún tipo de democracia, vinculando a cuestiones meramente políticas (democracia directa, liberal, democristiana, representativa, popular, etc.)	II
		Visión Integrada/ participativa	En la definición de democracia se contempla además de los aspectos institucionales la participación plena de las personas en su contexto de forma activa y directa, (cuestiones políticas, sociales, medioambientales, etc.)	III
	Cómo vivir en Democracia Preg. 2 y 3	Sin participación activa	En el cotidianidad de las personas no interviene la democracia	I
		Participación indirecta	La democracia identificada y ejercitada en acciones o momentos puntuales (elecciones políticas, etc.) (democracia representativa)	II
		Participación directa, plena y activa	La democracia como principio fundamental para la toma de decisiones de las personas en cualquier aspecto de su vida (democracia activa y participativa)	III
Democracia y Escuela	La Escuela como ambiente democrático (experiencias) Pregunta 4	No democrática	La escuela no es un contexto democrático, por lo que no se realizan acciones realmente democráticas	I
		Democrática Tutelada	En apariencia es un contexto democrático pero no todos las personas tienen la misma capacidad real a la hora de la toma de decisiones. Se llevan acciones aparentemente democráticas pero que en último término tienen que ser supervisadas por la dirección del centro	II
		Ambiente plenamente democrático	Es un ambiente plenamente democrático. En general las personas que intervienen en una toma de decisiones (profesorado, alumnado, padres, etc.) tienen la misma capacidad. Hay órganos de gobierno y gestión que propician y aseguran la participación democrática en el centro.	III
	Experiencias democráticas en la escuela Pregunta 5	Sin experiencias democráticas	No han percibido, como alumno, ninguna experiencia democrática	I
		Experiencias Puntuales	Las experiencias democráticas se desarrollan en momentos puntuales y específicos (elección de delegado, etc.)	II
		Experiencias democráticas	Se presentan gran diversidad de experiencias en momentos diversos que demuestran la regularidad en el tiempo de este tipo de actuaciones	III
	Expectativas para generar democracia en Escuela Pregunta 6	Bajas	En la escuela no se puede generar democracia, porque las cuestiones de gestión, organización y toma de decisiones vienen impuestas por el profesorado o la normativa.	I
		Intermedias	A pesar de las imposiciones de la normativa y la dirección del centro, se pueden incluir la toma de decisiones compartida en algunos órganos de gobierno del centro y en actividades puntuales.	II
		Altas	La escuela debe funcionar como una verdadera comunidad democrática (y además "abrir las puertas a la sociedad") permitiendo la intervención democrática de todos los agentes que componen el centro educativo (profesores, alumnos, PAS, familia, etc.) La toma de decisiones del aula debe ser compartida (elección temarios/contenidos, convivencia, etc.)	III
Democracia y Educación Ciudadana	Democracia y Educación Ciudadana Pregunta 7	Si relación o ambiguas	La democracia es una cuestión política con cierta relación con la educación para la ciudadanía, pero no determinante la una con respecto a la otra.	I
		Relaciones simples	La democracia y su puesta en práctica se relaciona con la educación para la ciudadanía ya que marca ciertas pautas de comportamiento de los ciudadanos a la hora de vivir en sociedad.	II
		Relaciones complejas (influencias recíprocas)	Democracia y educación para la ciudadanía están estrechamente relacionadas y se influyen recíprocamente, ya que el tipo de ciudadano marca y dictamina el tipo de democracia y viceversa.	III
	Democracia y capitalismo Pregunta 8	Sin relación	No se establecen relaciones, ya que uno es un sistema político y otro es un sistema económico	I
		Relaciones lineales	Se establecen una relación lineal entre ambos identificando democracia con el actual sistema de capitalismo liberal	II
		Relaciones Críticas	Se establecen relaciones complejas entre ambos, contemplando incluso que el capitalismo puede ser un obstáculo para el desarrollo de una democracia avanzada.	III

3. Resultados

Para analizar los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios, nos centraremos en atender, principalmente, a las tres dimensiones que componen nuestro estudio. De esta forma, se presentan una serie de gráficas inferidas de las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

3.1 Conceptualización de democracia

Figura 1. ¿Qué es democracia?

1. ¿Qué es democracia?
27% 24% 49%
Visión simple/ambigua
Visión teórica/restrictiva
Visión Integrada/participativa

Figura 2. ¿Cómo vivir en democracia?



Tal y como se puede observar en la figura 1 respecto a la conceptualizaciación de la democracia, la opción más elegida es la “visión teórica/ restrictiva” del concepto de democracia (nivel II), donde el 49% de los encuestados la definen desde una perspectiva institucional, vinculándola a cuestiones meramente políticas. Así, por ejemplo, el sujeto n.º 24, situado en esta perspectiva, escribe lo siguiente:

> *Democracia significa para mí el gobierno del pueblo, al igual que su significado etimológico en el griego clásico. En la actualidad, lo podríamos seguir vinculando al mismo significado, es decir, dejar que sea la ciudadanía la que escoja a sus representantes y la forma de gobierno.*

Sin embargo, respecto a la variable ¿cómo vivir en democracia?, la opción más elegida es la de “participación plena y activa” (nivel III), donde el 53% de los encuestados se considera un demócrata activo, ya que lo considera como un principio fundamental para la toma de decisiones

en cualquier aspecto de su vida. Así pues, el sujeto 27 indica lo siguiente:

> *Me considero demócrata porque soy tolerante y lucho por los derechos y deberes de los que me rodean, aceptando todas las opiniones, aunque sean contradictorias a las mías... En el trabajo llegamos a un consenso, por mayoría, cada vez que queremos decidir algo. Con mis amigos y familia, debatimos diferentes temas cuando nos reunimos, mostrando, ante todo, interés y respeto.*

3.2 Democracia y Escuela

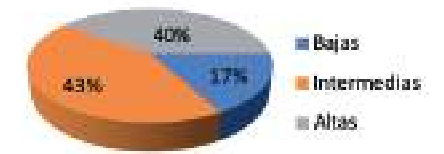
Figura 3. La escuela como ambiente democrático.



Figura 4. Experiencias democráticas en la escuela.



Figura 5. Expectativas para generar democracia en las escuelas.



Respecto a la relación entre democracia y escuela, vemos cómo en las tres variables analizadas (figuras 3, 4 y 5) destaca el nivel intermedio o nivel II del sistema de categorías. Esto se debe a que, en líneas generales, los alumnos encuestados caracterizan a la escuela como un contexto que presenta una "democracia tutelada" (con una asignación del 53%). Eso ocurre porque, aunque el contexto escolar sea aparentemente democrático, en último término, la toma de decisiones es supervisada por el profesor o la dirección del centro. Además, suelen ser "experiencias puntuales", tal y como indica el 57% de los alumnos encuestados. También es significativo que el 43% de los alumnos posea unas expectativas intermedias respecto a generar democracia en las escuelas, ya

que reconocen que, aunque haya una normativa que regula la gestión de aula y/o del centro, cabe la posibilidad de incluir actuaciones que fomenten una mayor democratización en los procesos de gestión, convivencia y socialización en los centros escolares, aunque con ciertos límites. Podemos ejemplificar estas cuestiones con las respuestas del sujeto n.º 9:

> *La escuela no siempre es un ambiente democrático, pero debe serlo, porque la escuela está formada por toda la comunidad educativa y debe escucharse a todo el colectivo que la forma y las decisiones se toman entre todos…Experimenté ese ambiente democrático en algunas asignaturas, sobre todo en las de Proyecto Integrado, donde elegíamos entre todos lo que íbamos a realizar en la asignatura… la forma de dar el temario y las actividades no deberían ser elegidas por el profesor, sino que lo decida toda la clase…*

3.3 Democracia y Educación ciudadana

Figura 6. Democracia y educación para la ciudadanía.





Figura 7. Democracia y capitalismo.

8. Democracia y capitalismo

33%
23%
44%
Sin relación
Relaciones lineales
Relaciones críticas

Finalmente, en cuanto a la relación que se establece entre democracia y educación ciudadana, así como con el capitalismo, se observan ciertas discrepancias. En la categoría 7, la opción más registrada, con un 66%, vuelve a ser la opción intermedia (nivel II) "Relaciones Simples". En cuanto a cómo se relaciona la democracia con el capitalismo, vemos por primera y única vez que el nivel I (44%), "Sin Relación", predomina frente a los demás. Esto se debe a que los encuestados opinan que no se establecen relaciones, ya que uno es un sistema político y otro es un sistema económico. Por ejemplo, el sujeto 35 responde a la octava pregunta con la siguiente afirmación:

> *No, no le veo relación. Me parecen cuestiones distintas.*

4. Conclusiones

Este estudio, en coherencia con otras aportaciones de la literatura científica internacional, muestra unas relaciones complejas entre las concepciones de la ciudadanía y la participación y la identidad ciudadana en los jóvenes (Nørgård, 2018; Leighton y Nielsen, 2018). Es destacable indicar que, durante todo el proceso de investigación, los alumnos han mostrado mucho interés por las cuestiones planteadas, a pesar de que indican que el tema de la educación para la democracia nunca lo habían trabajado de forma explícita durante su formación obligatoria. Señalan que sí han estudiado qué es la democracia, o cuál es su origen histórico, o cómo aparece y se implanta en ciertos países, etc., pero siempre desde una perspectiva teórica y nunca desde la práctica. Se observa también que el concepto de democracia que tienen no es compartido. Hay estudiantes que identifican la democracia con el bienestar social y los beneficios del Estado, más allá de cuestiones políticas o económicas, mientras que otros se ciñen prácticamente a estas dos cuestiones.

Algunos de ellos afirman no haber vivido ninguna situación democrática en la escuela, como estudiantes, o bien no lo recuerdan, lo que es igualmente significativo. Mientras que otros sí que recuerdan la elección de delegado o la votación para realizar una actividad concreta. Es destacable cómo solo un 10% de los encuestados recuerda haber realizado en la escuela actividades o actuaciones democráticas de forma habitual. Esto tiene una clara relación con una metodología didáctica de corte tradicional, donde las relaciones entre los docentes y el alumnado son unidireccionales y claramente jerarquizadas. El profesor es quien ostenta todo el poder de decisión dentro del aula y, en ocasiones puntuales, lo comparte, ya sea con los niños o con los padres. Esta cuestión tiene una gran importancia, ya que se presupone que debe ser en las escuelas donde se aporte una formación profunda para la ciudadanía y para la democracia, tanto teórica como práctica.

Finalmente, respecto a la relación entre la educación para la ciudadanía y la democracia, encontramos gran variedad de respuestas. Algunas aportaciones señalan que no se establece ninguna relación, frente a otras donde se indica que están estrechamente ligadas, ya que la educación para la ciudadanía global debe partir de una situación democrática para la toma de decisiones ligada a los principios constitucionales de libertad e igualdad de todas las personas. En definitiva, en la muestra analizada de futuros profesores de secundaria en formación, la educación para la ciudadanía no ha sido experimentada de manera real, y esto puede estar influyendo en sus concepciones sobre la misma, como finalidad educativa, así como en su futura docencia. Y esto a pesar de las políticas curriculares de los últimos años, ligadas a la implantación de la educación para la ciudadanía, ya sea como asignatura o como contenido transversal.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista internacional de educación para la justicia social, 5*(1), 69-87.

Estepa Giménez, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba-Fernández, F.F. García-Pérez y A. Santisteban-Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. II, pp. 211-221). Sevilla: Díada.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Leighton, R. y Nielsen, L. (2018). Theorizing Young People's Perceptions of Their Citizenship Identity. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 537-551). Hershey PA: IGI Global.

Martínez, C. y Martínez, V. G. (2012). El conocimiento escolar y las Hipótesis de Progresión: algunos fundamentos y desarrollos. *Nodos y nudos, 32*, 50-64.

Mora Oropeza, M. E. y Estepa Giménez, J. (2012). La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación. En N. De Alba-Fernández, F.F. García-Pérez y A. Santisteban-Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I., pp. 93-101). Sevilla: Díada.

Nørgård Kristensen, N. (2018). Learning for Democratic Citizenship: Exploring Patterns of Political Awakening in Scandinavian Youth. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 568-590). Hershey PA: IGI Global.

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias, 28*(1), 31-46.

Porlán, R. Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias, 29*(3), 413-426.

Souto, X. M., Pardo, S. y Marí, M. C. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria: una perspectiva desde la práctica docente. En N. De Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban-Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. II, pp. 221-233). Sevilla: Díada.

PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE ALTA MIGRACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORAS EN FORMACIÓN

Jesús Marolla Gajardo

jesusmarolla@gmail.com

Universidad de Antofagasta, Chile

Sixtina Pinochet Pinochet[11]

sixtina.pinochet@ucn.cl

Universidad Católica del Norte, Chile

Marta Castañeda Meneses

11 Observatorio de Investigación Interdisciplinar en Educación para la Ciudadanía.

1. Introducción

El fenómeno migratorio en Chile, acrecentado en los últimos años, tiene, entre sus consecuencias, aulas culturalmente diversas en los espacios escolares. (MINEDUC, 2017). El currículo escolar (MINEDUC, 2012) sigue observando la educación como un espacio de socialización para los valores hegemónicos nacionales. En este escenario, los procesos de práctica en escuelas públicas con un alto número de estudiantes migrantes, que desarrollan profesores y profesoras en formación, los enfrenta al desafío de favorecer una enseñanza que permita mantener tanto la cultura de origen, como promover su pertenencia a un mundo global. La investigación que se presenta tiene como objetivo "Identificar las concepciones de profesoras en formación sobre la educación intercultural y su impacto en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales". Como técnica de recogida de la información se utiliza el grupo focal. La investigación, desde el enfoque cualitativo descriptivo, se considera como una mirada inicial del fenómeno migratorio en Chile.

2. Marco teórico

La interculturalidad, según Walsh (2012), es un proceso epistémico y político, que se refiere a la visibilidad de la matriz colonial del poder. Quijano (2000) lo denomina "colonialidad del poder", entendiendo la idea tradicional de "raza" como un instrumento de clasificación y control social bajo los marcos estructurales del capitalismo moderno y europeo. Para Quijano (2000), se han producido identidades asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Como opción se plantea una perspectiva crítica que construya nuevos procesos, prácticas y estrategias de empoderamiento crítico. Rojas y Castillo (2007) afirman que, desde la tradicionalidad y la colonialidad, los saberes de los indígenas, así como de los afrodescendientes, han quedado marginados de las epistemes oficiales. Para Mena (2009), desde las estructuras coloniales, se han transmitido, producido y perdurado estructuras que han velado por el mantenimiento de roles en base al origen étnico y cultural de las personas, los europeos blancos en la cima, estando relegados al final los aborígenes y los afrodescendientes, comprendiendo a los sujetos desde la subordinación epistémica, cultural y económica hacia los europeos y sus descendientes.

Según Walsh (2011), existen tres perspectivas para comprender las distintas visiones sobre el trabajo intercultural: relacional, funcional y crítica. La perspectiva relacional se refiere al contacto y las relaciones entre culturas. Históricamente han existido contactos entre etnias, colectivos, grupos, entre otros, que han intercambiado sus saberes, valores y tradiciones, sea en condiciones de igualdad o desigualdad, sin reconocer ni trabajar los conflictos de poder y jerarquías que han existido entre culturas.

La perspectiva funcional recoge las teorías de Tubino (2005), asociada a los esfuerzos por

reconocer e incluir a la diversidad, desarrollados por Estados, gobiernos e instituciones educativas. Se propone el trabajo desde la inclusión, el diálogo, la convivencia, la tolerancia hacia las etnias y la diversidad cultural. Sin embargo, no se cuestionan las causas de la asimetría ni la desigualdad social y cultural, enmarcándose en las lógicas del capitalismo global. Se construyen nuevas formas de legitimación hegemónica del multiculturalismo (Rojas y Castillo, 2007), las diferencias se vacían de significado, siendo integradas al sistema dominante.

La perspectiva crítica se inicia desde el cuestionamiento hacia las estructuras coloniales raciales. El reconocimiento de la diferencia se construye dentro de las estructuras coloniales, las cuales han performado, racializado y jerarquizado el poder. En tales estructuras, las comunidades indígenas y afrodescendientes se encuentran subordinadas a los grupos blancos, occidentales y dominantes. Para Walsh (2012), la interculturalidad, desde una perspectiva crítica, se propone cuestionar y subvertir las etnias subalternizadas. Para llevar a cabo tal proceso, es necesario cuestionar las estructuras, las relaciones de poder, de conocer y de relacionarse. El eje de la estrategia plantea la construcción de un proyecto social, político, ético que reforme las relaciones, las estructuras, así como los dispositivos de poder que hacen referencia a la desigualdad, la discriminación y la reproducción de los prejuicios y los estereotipos transmitidos históricamente por la colonialidad. Los proyectos multiculturales son parte de políticas globales que plantean el reconocimiento y la inclusión de la diversidad cultural y étnica. No obstante, las políticas han promovido la inclusión y la incorporación de la diversidad no con fines de transformación del sistema, sino como reconocimiento a fin de seguir manteniendo el *statu quo* y las lógicas del mercado (Walsh, 2005).

La interculturalidad, en estos marcos, plantea asumir una perspectiva de futuro como eje esencial de construcción y cuestionamiento. Saïd (2004) afirma que, al trabajar con la otredad, siempre se dan relaciones entre conocimiento y poder. Mena (2009) al respecto afirma que las estructuras legadas por la colonialidad han construido una epistemología de negación, invisibilización en torno a las etnias, los afrodescendientes, así como la diversidad y su cultura. Precisa que la colonialidad se ha construido desde prácticas, tradicionales e históricas, de dominio y subordinación simbólica hacia la otredad. Para Duschatzky y Skliar (2000) se deben reestructurar las ciencias sociales para generar aperturas hacia perspectivas y categorías que definan y propugnen por la inclusión de la otredad en cuanto diferencias étnicas, de género o económicas. Aristizábal (2001) señala como fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural en relación a los y las otras desde la alteridad: "El multiculturalismo no puede darse ahí: en reconocer que somos diferentes y nada más. Se requiera avanzar hacia la interculturalidad, para que los diferentes grupos que conforman la nación puedan tomar conciencia sobre lo que unos y otros hemos aprendido del otro" (Aristizábal, 2001, p. 88).

La interculturalidad, en los contextos educativos y de transformación política y social, tiene un rol esencial en la organización de las subjetividades políticas de los movimientos indígenas y afros, entre otros movimientos (Walsh, 2005). La interculturalidad debe ser más que un movimiento intelectual, un movimiento político y social que promueva el empoderamiento y la participación de la ciudadanía desde lógicas de acción decoloniales (Walsh, 2005).

3. Marco Metodológico

La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo descriptivo, dado que se busca hacer un análisis inicial sobre cómo profesoras en formación están pensando la incorporación del enfoque intercultural en sus prácticas docentes. La recogida de datos se realiza a partir de un grupo focal con estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una región de Chile que posee una de las más altas tasas de migración a nivel nacional: 11% (INE, 2017). Krueger (1991, p. 24) define la técnica de grupo focal como "una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión" El colectivo participante tiene como criterios de inclusión ser estudiantes que cursan el último semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, que han desarrollado todas las prácticas pedagógicas que estipula su malla formativa. Las preguntas apuntaban principalmente a dos ámbitos: concepciones sobre Interculturalidad y Educación; Vinculaciones entre Educación para la Ciudadanía e Interculturalidad. Para cautelar la validez de las preguntas, se utilizó la técnica de juicio de expertos. La información recogida por medio de los grupos focales es categorizada, dando pie al análisis de los datos.

4. Análisis de los resultados

Las categorías de análisis son: a. Concepciones sobre Interculturalidad y Educación Intercultural; b. Enfoque Intercultural en las prácticas noveles; c. Vinculaciones entre Educación Ciudadana e Interculturalidad.

A. Concepciones sobre Interculturalidad y Educación Intercultural. Como ideas principales respecto a la interculturalidad emergen: que es un fenómeno que se desarrolla en contextos en los cuales existen diferentes culturas que comparten armónicamente un mismo espacio territorial; y que es un fenómeno que se presenta cuando se genera una situación de aprendizaje recíproco y respetuoso entre distintas culturas. La interculturalidad se vive cuando los grupos humanos: *"conviven en una comunidad, pero sin opacar una a la otra…cada una tampoco existe por sí sola, sino que hay una unión, sino que cada una aprende de todas"* (PF1[12]). Desde una mirada de la cultura escolar, se destaca la necesidad de que el respeto se traduzca en una inclusión de las experiencias de las minorías en las temáticas que se abordan en la escuela: *"que se tomen en cuenta, porque es muy diferente que sepan que existen en la sala o que coexisten todas estas culturas, pero quizás se opacan,*

12 PF1: Profesora en formación 1, PF2: Profesora en formación 2 y siguientes.

o no se toman en cuenta en las clases, en el día a día, en la relación estudiante profesor, o profesor estudiante" (PF2). La mirada de las estudiantes considera los aspectos que Aguado (1999) establece

como condiciones de una educación que pretende instalarse desde la mirada intercultural, entre estos: responder a las necesidades de una sociedad que es cada vez más diversa desde el punto de vista étnico y cultural; desarrollar la promoción del respeto por todas las culturas; generar experiencias educativas relevantes para todos los grupos y no solo para los que provienen de la cultura dominante.

La vivencia de la Interculturalidad y la Educación Intercultural en el interior de las escuelas, es percibida desde posiciones críticas hacia los docentes observados en sus instancias de práctica. Identifican como una de las principales dificultades la poca apropiación que tienen los docentes del concepto de interculturalidad: *"los profesores tienen una mala concepción, o el significado de interculturalidad no lo manejan, entonces, al no manejarlo, tampoco pueden aplicarlo al interior de la sala de clases"* (PF1). En una línea similar se encuentra *"el concepto ha sido como muy manoseado de mala manera… se deja solo con hacer estas ferias interculturales que se hacen una vez al año, cuando cotidianamente esto se deja a un lado"* (PF2). Al mismo tiempo, se destaca que las prácticas docentes, al estar enmarcadas en una mirada restringida del currículo, terminan generando una invisibilización de los grupos culturales distintos al dominante, no permitiendo el desarrollo de una educación que sea respetuosa de las diferencias culturales, y, además, que contribuye a que las culturas de origen sean olvidadas. El diagnóstico que las estudiantes realizan sobre el enfoque intercultural entre los docentes se encuentra en concordancia con lo planteado por otras investigaciones (Briones, Campos y Lazzús, 2019; Mercado y Pinochet, 2018).

B. Enfoque Intercultural en las prácticas noveles: Las estudiantes relevan su primera práctica profesional en Historia en un contexto multicultural diverso, reconociendo contextos que ofrecían amplias posibilidades desde la interculturalidad, permitiéndoles indagar en sus conocimientos previos y sus maneras de concebir la realidad y la historia: *"fue enriquecedor, porque no solamente aprendía yo de ellos y los conocía más, sino que también los mismos estudiantes se sorprendían de las experiencias de los otros compañeros."* (PF1). Las prácticas en contextos no formales, con familias migrantes de escasos recursos, de distintos orígenes socioculturales, permiten reconocer la enseñanza del respeto y la convivencia en el marco de la educación para la ciudadanía: "*de eso, como que tratábamos que los niños pudieran compartir y que se respete*." (PF3). Las estudiantes reconocen que es una tarea compleja trabajar desde la interculturalidad, ya que no cuentan con las herramientas desde la formación inicial. La observación de clases en contextos con alto nivel multicultural les lleva a constatar que los aportes desde las experiencias de los migrantes no siempre son considerados. Reconocen que la construcción de los modelos interculturales debe rescatar las visiones culturales que en general se ausentan en las clases: *"Quizá se invisibilizan dentro del aula y que podrían también aportar, porque el punto del niño igual tenía sentido para lo que se estaba hablando en la clase, entonces a lo mejor tomar la opinión y ocuparla, hubiera sido*

bueno" (PF1). Las estudiantes coinciden en que los fenómenos de la multiculturalidad que han visto y vivido en sus prácticas, en general, no son trabajados por los contenidos, el currículo ni el profesorado. Las prácticas se remiten a los programas oficiales y las perspectivas tradicionales de la enseñanza de la historia. Hay conciencia de la carencia de herramientas necesarias para trabajar desde la multiculturalidad. *"vamos a una práctica en contexto rural, pero ¿qué es rural? Van a ver niños de la zona. Pero si uno va con una preparación de, mira, esto es la interculturalidad, esto es lo que se vive en la zona"* (PF3).

C. Vinculaciones entre Educación Ciudadana e Interculturalidad. Las estudiantes reconocen tres vinculaciones entre ambas perspectivas educativas: En los Planes de Formación Ciudadana; en los valores que ambas propuestas educativas tensionan; enfatizándose la participación de toda la comunidad educativa para generar un impacto real en los procesos de cambio y de transformación de la sociedad. Los Planes de Formación Ciudadana, a partir de la ley 20.911 (MINEDUC, 2016), establecen dos objetivos que se vinculan con la promoción del respeto por la diversidad: el fomento de la valoración de la diversidad social y cultural del país, y de la tolerancia y el pluralismo. Las estudiantes reconocen la promoción de valores desde la interculturalidad como la escucha activa o el respeto, elementos esenciales en la promoción de la ciudadanía del siglo XXI: *"la interculturalidad, como que toma esa visión de mejorar a ese ciudadano qué sentimientos tiene él hacía los demás, escuchar y también ser comprendido"* (PF4). A su vez, se referencia la necesidad de la existencia de una propuesta que clarifique y oriente su quehacer, *"todo un trabajo a lo largo del tiempo requiere de esfuerzo y compromiso, y también de un plan, seguir unos objetivos claros que apunten a lo que es la formación ciudadana"* (PF 1). Se reconoce una relación bidireccional, que expresa que la adecuada organización permite fortalecer el desarrollo de la interculturalidad.

Se reconoce que la educación ciudadana como la interculturalidad promueven valores que son esenciales para un mundo que es culturalmente diverso: *"debe haber respeto por las personas que componen esta ciudadanía… porque si no hay respeto por la cultura, por las vivencias de la persona que yo tengo a mi lado, nada se puede construir"* (PF2). Se suman máximas como equidad, inclusión y tolerancia: *"tolerancia, a no prejuzgar a la otra persona por lo que piensa."* (PF 4). La referencia a los valores se hace mirando a la ciudadanía desde una perspectiva global o cosmopolita, es decir, una ciudadanía que se expresa y vive en un contexto que no tiene límites territoriales y que requiere de la comprensión del otro. Para las estudiantes, un contexto de relaciones interculturales favorecería alcanzar el desarrollo de este tipo de ciudadanías.

El colectivo en estudio reconoce que, tanto la educación ciudadana, como la interculturalidad, interpelan a la comunidad para asumir un rol activo en la construcción de una sociedad más inclusiva: *"porque son valores que no solo van ligados a la familia, o a la formación de una educación, sino a algo general que uno tiene desde que nace hasta que es adulto"* (PF 4). Se reconoce que para que la educación ciudadana y los procesos de interculturalidad sean efectivos, se requiere del trabajo mancomunado de todos los actores del sistema escolar, pero también de la sociedad de acogida en

la que se insertan tanto niños y niñas migrantes como autóctonos.

5. Conclusiones

Las conclusiones iniciales del estudio permiten señalar que:

1. Hay una clara vinculación entre la Educación Ciudadana y la Interculturalidad, relación que se torna bidireccional al ambas tratar de potenciar el desarrollo de valores que realzan el respeto a lo distinto, la solidaridad y la empatía. Ambas perspectivas se encuentran focalizadas en generar transformaciones en espacios sociales que salen de los márgenes de la escuela y la familia.

2. En el caso de la Formación Inicial Docente, se reconoce que existe un enfoque teórico más o menos claro sobre la Interculturalidad, pero, por el contrario, no lo existe en torno a cómo desde la enseñanza de las distintas disciplinas se puede promover el desarrollo de la Interculturalidad.

3. Desde la Formación Inicial Docente y desde las políticas públicas en el ámbito de la educación, es necesario establecer una definición clara sobre cuáles serán los referentes teóricos e ideológicos desde los cuales se leerá y promoverá la Educación Intercultural. Esto se hace necesario, sobre todo, porque desde el MINEDUC (2017) se han generado documentos que son utilizados por las escuelas como referentes, en el momento de abordar el trabajo con la Interculturalidad. Estos poseen contradicciones conceptuales, al presentar planteamientos teóricos desde una mirada crítica, y propuestas de implementación más cercanas a una visión relacional de la Interculturalidad[13].

4. Las perspectivas del colectivo en estudio se pueden enmarcar en la visión funcional y relacional de la interculturalidad, Walsh (2012). En efecto, la concepción de interculturalidad permite reconocer que en trabajo de aula se incluyen las etnias, así como los migrantes dentro de las estructuras coloniales del sistema dominante. Se mantienen las jerarquías y los espacios de poder. Desde una óptica similar, la perspectiva relacional se evidencia en el reconocimiento de alta presencia de migrantes y diversidad cultural en sus espacios de práctica, la cual no es considerada desde las estructuras educativas y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Aguado, M. (1999). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez Fernández (Dir.), *Lecturas de la pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.

Aristizábal, S. (2001). *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: UNAD.

Briones, D., Campos, J. y Lazzús, G. (2018). *La enseñanza de la ciudadanía en contextos de alta migración: un estudio de caso en la ciudad de Antofagasta, Chile*. Seminario para optar al Grado de licenciada en Educación. Antofagasta: Escuela de Educación UCN.

13 Ver Mercado, J. y Pinochet, S. 2018. La migración extranjera en las escuelas de Antofagasta: Desafíos para la inclusión y la diversidad. *Tierra Nueva, 15*(15), 67-84.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En *Cuadernos de Pedagogía de Rosario, 4*(7).

Hall, S. (2010). El espectáculo del otro. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich, (Eds.), *Stuart Hall Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-446). Bogotá: Envión Editores.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Resultados Censo 2017. Recuperado de https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R02

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mercado, J. y Pinochet, S. (2018). La migración extranjera en las escuelas de Antofagasta: Desafíos para la inclusión y la diversidad. *Tierra Nueva, 15*(15), 67-84.

Mena, M. I. (2009). La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. *Historia Caribe, 15*, 105-122.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares de Educación Básica. Santiago de Chile: Unidad de currículum y evaluación*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Santiago de Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: FLACSO.

Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Educación y Pedagogía, 48*, 11-24.

Saïd, E. W. (2004). *El orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori.

Tubino, F. (2009). Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más? Recuperado de http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-unslogan-mas/

Walsh, C. (2005). Introducción (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya-Yala.

Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima: Bellido ediciones.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Joaçaba: Visão Global, *15*(1-2), 61-74.

PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. O CASO DA ESCOLA DE ORACINA/MARÍLIA

Sérgio Claudino

sergio@campus.ul.pt

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Portugal

Sílvia Fernandes

silvia-sousa@uol.com.br

Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil

Gabriel Grazzini

gabrielgrazzini@yahoo.com.br

Escola Estadual Professora Oracina Corrêa de Moraes Rodine, Brasil

1. Um Projeto de cidadania territorial local

O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica iniciou-se em Portugal, em 2011/2012, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/ IGOT-UL, por iniciativa do primeiro autor deste artigo. Posteriormente, tem-se alargado a outros países, como retomaremos adiante.

Em Portugal, o Programa de Geografia A, dirigido a jovens de 16/17 anos, e implementado a partir de 2004/05, marcado por um discurso de promoção da educação para a cidadania, determina a realização de um Estudo de Caso (Alves, Brazão, Martins, 2001), em que se valoriza a escala regional e a solução de problemas comunitários. Contudo, tal contraria as rotinas escolares, em particular num ano sujeito a exames nacionais. O Projeto Nós Propomos! surge, no imediato, para estimular a concretização do Estudo de Caso, na dupla perspetiva da mobilização dos mais jovens para a tomada de decisões sobre o seu território, numa perspetiva de governança, e da inovação da própria educação geográfica (Claudino, 2018). Na realidade, herdeira da tradição iluminista do final de Setecentos e da tradição nacionalista de Oitocentos, a educação geográfica desvaloriza nas suas práticas o trabalho sobre a escala local. Nos discursos escolares, a localidade exemplifica mais os estudos efetuados a partir do manual escolar do que constitui, em si mesmo, objeto de estudo. Mas mais em geral, o Projeto Nós Propomos! assume que a escola, e a educação geográfica em particular, tem uma responsabilidade efetiva no diálogo com a comunidade em torno dos seus problemas e que a educação para a cidadania é concretizada nesse diálogo, no trabalho sobre os problemas locais. Emerge, como central, o conceito de cidadania territorial (Claudino, 2019): sendo o território um espaço de posse, mas também de construção e de identificação comunitária, a cidadania territorial é o compromisso ético e cívico cada um na participação e na resolução dos problemas da sua comunidade – que a educação geográfica tem uma particular responsabilidade em promover. Do ponto de vista metodológico, o Projeto segue uma inspiração construtivista (os alunos selecionam os problemas que lhes são mais relevantes). Esta seleção de um problema relevante, a realização de trabalho de campo sobre o mesmo, a apresentação de propostas de solução e a partilha das mesmas com a comunidade surgem com as fases fundamentais do Projeto (Claudino, 2014).

Quando surgiu em Portugal, o Projeto Nós Propomos! circunscrevia-se à área de influência da Universidade de Lisboa tendo, a partir de 2014/15, alargado a todo o país.

Nos anos seguintes, as parcerias do projeto ganharam dimensão internacional. Assim, o Projeto alargou-se a Brasil (2014, tendo hoje uma presença assinalável neste país), Espanha (2016/17), Moçambique (2017), Colômbia, Perú e México, estes em 2018. Criou-se, assim, uma rede iberoamericana, tendo em 2018 sido realizado, no IGOT-ULisboa, o I Congresso Iberoamericano Nós Propomos: Geografia, Educação e Cidadania.

Assim, o Projeto assenta na investigação de problemas socioambientais locais. Os estudantes vão aos locais, recolhem informação direta por meio de fotografias, vídeos, etc, e inquerem a população sobre aqueles problemas, através de inquéritos ou da realização de entrevistas a alguns atores mais relevantes. Através do Seminário anual realizado na Universidade e de sessões de trabalho que decorrem nas comunidades, estas propostas são divulgadas e, por vezes, implementadas.

Acredita-se que a investigação sobre os arredores da escola e as comunidades locais possibilitam a análise mais objetiva e problematizadora da relação do local, possibilitando a construção de conceitos geográficos e a objetivação do pensamento espacial.

Esse processo formativo dos estudantes do ensino primário e secundário só se realiza quando professores também passaram por uma formação inicial e contínua que possibilite ensinar Geografia de modo inovador, oferecendo atividades e práticas pedagógicas contextualizadas. Recordamos que, no caso específico do Projeto Nós Propomos!, as ações partem inicialmente da adesão dos professores do ensino secundário e básico ao Projeto e do apoio institucional que recebem da direção das escolas.

Atendendo ao princípio do isomorfismo na formação de professores, docentes que não tiveram na sua formação inicial experiências de envolvimento com a escola e a comunidade serão depois docentes disponíveis para a implementação de projetos como o Nós Propomos!? Num olhar mais distante, ainda, um professor que não é um cidadão comprometido, será depois um docente mobilizado para desafios educativos e cidadãos? Estas são algumas questões centrais que levantam em relação à formação de professores.

Passaremos, de seguida, à abordagem do desenvolvimento do Projeto Nós Propomos! numa escola de educação básica, no município de Marília, Estado de São Paulo, no Brasil.

2. A experiência do projeto na Escola Estadual de Oracina

A cidade de Marília, no interior do Estado de São Paulo, Brasil, possui cerca de 216.645 habitantes (IBGE, 2010)[14]. A origem do município está associada à expansão cafeeira para o interior do estado de São Paulo no século XX. O espaço urbano de Marília é marcado por contradições típicas das cidades capitalistas, com segregação socioespacial, através da concentração da população mais carente em áreas periféricas. Economicamente, o município destaca-se pela atividade industrial fortemente marcada pela presença de indústrias alimentícias[15]. Essas desigualdades socioterritoriais são de relevância para se entender o contexto em que o Projeto Nós Propomos! foi realizado, tendo em vista que no primeiro ano do projeto esta foi a temática central desenvolvida.

O município de Marília fica na Bacia Sedimentar do Paraná. São encontradas rochas

14 Marília é sede da região administrativa e a 32ª maior cidade do estado de São Paulo, que possui 645 municípios no total. O último censo demográfico do país, realizado em 2010, regista 216.645 habitantes. Em 2018 a estimativa populacional é de 237.000.

15 Sobre as atividades industriais em Marília e a segregação socioespacial, sugere-se a leitura da tese de Bontempo (2011).

sedimentares do grupo Bauru, características do último estágio de formação da bacia sedimentar, com vastos depósitos sedimentares de ambientes desérticos, que caracterizam os arenitos do Grupo

Bauru. No município encontram-se as formações Adamantina e Marília. Essa configuração geológica-geomorfológica, associada à infraestrutura viária, inicialmente a ferrovia e, posteriormente, as rodovias ajudam a definir o atual sítio urbano.

O Projeto Nós Propomos! foi implementado na Escola Oracina Corrêa de Moraes Rodine, na área Oeste da cidade, nos anos 2017 e 2018, por iniciativa de docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), do IGOT e do professor de Geografia da escola, autores deste artigo. A parceria para execução do projeto contou, também, com a colaboração da Profa. Doutora Andrea Lastória, da Universidade de São Paulo (USP) e envolveu um grupo de estudantes de graduação em Ciências Sociais, bolsistas e voluntários, que planeavam as atividades em conjunto com os professores e as realizavam na escola. Em 2017, toda a equipe participou da realização do trabalho de campo[16].

O Projeto desenvolveu-se no ano de 2017 com estudantes do 8.º Ano do Ensino Fundamental, de 12 e 13 anos, e em 2018 com estudantes do 2.º ano do Ensino Médio, entre 15 e 17 anos. Em 2017, o Projeto teve por tema o "Meio ambiente urbano de Marília". Contou com financiamento da UNESP, por meio de editais de apoio a Extensão Universitária (PROEX – Pró-Reitoria e Extensão) e de Formação de Professores (Programa Núcleos de Ensino da UNESP, PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação da UNESP). Em 2018, investigámos as relações cidade-campo, no tema "Agricultura e Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional", procurando discutir como e onde são produzidos os alimentos que chegam à cidade de Marília. Contámos com financiamento da UNESP e CNPq, por meio de editais de apoio a Extensão Universitária (PROEX – Pró-Reitoria de Extensão) e Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq), além da participação voluntária de estudantes[17]. A tabela a seguir apresenta uma síntese dos temas investigados e das etapas de realização do projeto.

16 Na ocasião, Sérgio Claudino estava no Brasil em atividades como professor visitante na UFSC, e deslocou-se para as atividades do Projeto em Marília. Andrea Lastória deslocou-se de Ribeirão Preto a Marília.

17 Os projetos financiados têm os seguintes títulos "O currículo de Geografia no Ensino Médio e as políticas de avaliação educacional: os conceitos de ambiente, cidade e campo nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio", "Meio ambiente sob o olhar da mídia: a questão ambiental em Marília e região", Currículo de Geografia e práticas ambientais: a educação geográfica e o observatório do meio ambiente", "Nós Propomos!: observatório do meio ambiente e a questão ambiental em Marília".

Tabela 1: Síntese do Projeto Nós Propomos! em Marília/SP – 2017-2018.

Ano	**Tema central**	**Etapas do Projeto**	**Temáticas investigadas pelos grupos**	**Turmas envolvidas/ Total de estudantes**	**Atividades realizadas pelos estudantes**	**Monitores (Estudantes da graduação)**
2017	Meio ambiente urbano	- Planeamento das ações e ordenamento conforme o cronograma curricular das turmas envolvidas - apresentação do projeto e investigação sobre a perceção dos estudantes sobre a questão ambiental urbana - Discussão dos resultados do questionário apresentado à comunidade - Apresentação do banco de dados "observatório do Meio Ambiente" - Formação geológica e relevo de Marília - Atividades económicas e processo de urbanização local - Trabalho de campo: arredores da escola e área de preservação na UNESP - Preparação do produto final do projeto	- Moradias em áreas de risco - Pavimentação urbana - Resíduos sólidos - Efluentes industriais	2 turmas 70 estudantes	- Leitura dos textos base - levantamento de campo com a aplicação de questionários/ inquéritos aos pais e à comunidade - formulação do problema a ser investigado e definição dos objetivos da pesquisa de cada grupo - pesquisa em manuais escolares, materiais disponíveis na biblioteca da escola e internet - participação no trabalho de campo - debates nos grupos e elaboração do produto da pesquisa (texto para o Banner), - Apresentação de soluções práticas para os problemas investigados	5

2018	Relação cidade campo	- Planeamento das ações e ordenamento conforme o cronograma curricular das turmas envolvidas - Apresentação do projeto e investigação sobre a perceção dos estudantes sobre o tema agricultura e abastecimento urbano - Trabalho de Campo: Assentamento Luiz Beltrame (município de Gália) - Modelos de produção Agrícola e abastecimento urbano na região de Marília - Soberania e Segurança Alimentar - Apresentação de dados do projeto "observatório do Meio Ambiente" sobre o tema SSAN. - Preparação do produto final do projeto - Realização do Seminário Nós Propomos!		3 Turmas 120 estudantes	Leitura dos textos base - levantamento de campo com a aplicação de questionários/ inquéritos aos pais e à comunidade - formulação do problema a ser investigado e definição dos objetivos da pesquisa de cada grupo - pesquisa em livros didáticos, materiais disponíveis na biblioteca da escola e internet - participação no trabalho de campo - debates nos grupos e elaboração do produto da pesquisa (texto para o Banner), Apresentação de soluções práticas para os problemas investigados no Seminário final do projeto	6

Como é possível observar no quadro, entre as duas edições do Projeto houve mudanças em relação ao momento em que se realizou o trabalho de campo. Tal deve-se a dois fatores: a) no primeiro ano, o trabalho de campo realizado no final do ano letivo dificultou a etapa pós-campo e, com isso, a elaboração de soluções aos problemas investigados ficou prejudicada; b) a temática de estudos era menos conhecida dos estudantes do 8.º ano, pelo que agora se apostou nos alunos do ensino secundário/médio. Em 2018, o trabalho de campo foi realizado no Assentamento Luiz Beltrame, em Gália, município da região de Marília. Nenhum estudante do grupo havia visitado assentamentos da reforma agrária, tema pouco estudado na educação básica.

Outra mudança entre as duas edições do projeto foi a realização do seminário final em 2018, com a apresentação dos resultados pelos grupos e o envolvimento dos estudantes da graduação em atividades na escola não vinculadas ao Projeto, como, por exemplo, o seminário sobre o tema água e meio ambiente, em que houve a implantação de uma horta escolar. Para estes seminários, a escola recebeu representantes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e de uma Organização Não Governamental de atuação local, que realiza projetos voltados ao meio ambiente.

Ao observar o envolvimento dos estudantes do 8.º ano nas atividades do Projeto Nós Propomos! e, até em atividades escolares posteriores, é nítido o maior envolvimento e dedicação nas suas atividades. O perpassar pelo quotidiano espacial e a revelação de que o espaço é também a ligação com as atividades não quotidianas realizadas e abordadas pelos estudantes teve um

impacto concreto no seu comportamento, melhorou o seu desempenho escolar – provavelmente, estas marcas do Projeto Nós Propomos! estarão presentes em suas vidas para além do âmbito escolar.

3. Formação de professores desde o Projeto Nós Propomos!

Os estudantes da UNESP Marília (de "graduação") participaram de todas as etapas do projeto, a saber: planeamento das atividades em conjunto com o professor de Geografia da escola, acompanhamento das aulas ministradas pelo professor; preparação do trabalho de campo; acompanhamento dos estudantes nas atividades pós-campo e pesquisas realizadas em classe; discussão nos grupos de investigação das temáticas do Projeto; leitura dos textos elaborados pelos estudantes do ensino básico ("educação básica"), que serviram de base para a elaboração dos *banners*, acompanhamento do seminário final do Projeto. Como estratégia metodológica, as aulas de cada turma eram sempre acompanhadas por uma dupla de alunos da "graduação", que posteriormente elaboravam relatórios das aulas. Com as aprendizagens realizadas no primeiro ano de realização do projeto, foi possível, em 2018, que os monitores ministrassem algumas aulas, sempre discorrendo sobre um tema vinculado às investigações que realizavam em seus projetos de iniciação científica ou de extensão. Para isso, na universidade, haviam reuniões quinzenais de planeamento, leitura teóricas e debates dos conteúdos a serem abordados, avaliação das atividades desenvolvidas e preparação dos materiais de apoio. Foi possível constituir um grupo de estudantes que articulavam as temáticas de pesquisa com as temáticas do Projeto Nós Propomos! na escola, o que, sem dúvida, contribuiu significativamente para a formação dos estudantes da graduação. Outro aspeto formativo foi a apresentação dos resultados parciais do Projeto Nós Propomos! em eventos académicos.

Um aspeto a ser destacado no âmbito da formação de professores foi a organização, planeamento e realização do trabalho de campo. Os estudantes da "graduação" ficaram responsáveis por realizar os contactos prévios nos locais que seriam visitados, orçamentos de transporte e alimentação, impressão do roteiro de campo, registo em vídeo e fotografia durante o campo. Alguns estudantes não conheciam o trajeto feito na cidade de Marília e tão-pouco o Assentamento Luiz Beltrame.

Destaca-se, também, o contacto entre o professor de Geografia da escola de ensino básico, os docentes de ensino superior e os professores formandos nas aulas (em sala, ou em campo). Foi um intercâmbio profícuo para todos, conseguindo-se um diálogo transversal frequentemente ausente das práticas escolares e académicas. Ao trabalharem com os alunos sobre problemas concretos da comunidade, os futuros docentes ficam sensibilizados, eles próprios, para os mesmos problemas e habituam-se a incorporar os mesmos nas suas práticas docentes. Enfim, desenvolvem competências de pesquisa, tratamento e comunicação de informação sobre a realidade local e a dialogar com os alunos sobre a mesma, como não sucederia se não participassem no Projeto Nós Propomos! Um professor, designadamente um professor em formação, desenvolve atitudes e competências de trabalho cidadão, ao participar no Projeto, que um outro docente, que não participe, não desenvolve ou, tendencialmente, não desenvolve com tanta intensidade. Por outro lado, a partilha

de experiências entre docentes de vários níveis de formação e de atuação é fundamental para a formação dos estudantes do ensino básico ("educação básica") e para a formação contínua do professor de Geografia diretamente envolvido – até porque estes contactos exigiram ao mesmo mediações entre estudantes, docentes, estudantes universitários e a direção da Escola. Sem dúvida, que o mesmo docente revisitou as ansiedades dos contactos inicias com a sala de aula, para além de esta ser uma experiência que o levou a problematizar de novo o sentido e a validade de muitas práticas escolares.

Um espaço que possibilitou a discussão sobre a formação de professores e as práticas dos professores foi o GEOFORO –Foro Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade (http://geoforo.blogspot.com). O papel do trabalho de campo na formação de professores foi o tema do Foro 21. Nesse espaço virtual, tanto os proponentes do debate como os participantes de diferentes países destacam o papel dos trabalhos de campo no ensino de Geografia como um rico laboratório, que contribui para o processo formativo dos estudantes na medida em que possibilita investigar o território e estreitar relações interpessoais na realização de tarefas coletivas (Claudino, Souto, Araya, 2018). Este aspeto é destacado, também, por outras experiências de ensino de Geografia em curso de formação de professores por meio de visitas de estudo e saídas itinerantes, como destacam Pérez et al. (2018), Fernandes, Monteagudo, Souto (2016).

Os relatos apresentados nas reuniões de avaliação demonstram que a experiência de participação no projeto foi, para alguns estudantes da graduação em Ciências Sociais, o primeiro contacto com as salas de aula de educação básica e o exercício da docência. Para outros, a experiência adquirida nos estágios obrigatórios e na participação no PIBID -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- contribuiu para elaborar as atividades desenvolvidas no projeto.

Consideramos que a diversidade das práticas formativas e experiências realizadas no Projeto Nós Propomos! contribuiu significativamente para a formação inicial dos futuros docentes.

4. Considerações finais

As experiências realizadas no âmbito do Projeto Nós Propomos! ao longo dos sete anos de existência do mesmo Projeto são bastante diversificadas em termos de abrangência, local de realização e público participante. Contudo, o que unifica e consolida a experiência do Projeto é a definição de uma metodologia participativa, em que os professores das universidades envolvidas, professores do ensino básico e secundário (educação básica, no Brasil), estudantes universitários em formação inicial são protagonistas. A colaboração entre os integrantes, as trocas de experiências, a realização de trabalho de campo e a atenção à escala local, como espaço privilegiado de investigação e ensino, sem perder uma visão multiescalar, atribuem ao projeto unicidade e, ao mesmo tempo, diversidade, na formação para a cidadania territorial.

A Geografia, indubitavelmente, pode contribuir com a formação cidadã por meio da realização de projetos que possibilitem a reflexão com base no local e em articulação com os problemas

globais. Quando a análise espacial se realiza com base em uma perspetiva integrada do espaço geográfico contribui para o desenvolvimento de habilidades do pensamento espacial e possibilita a formação para atuar em um mundo em que a relação local e global se estabelecem (Claudino, Souto, Araya, 2018, p. 70).

Como afirmam Cavalcanti e Souza (2014), experiências formativas de professores que explicitam e discutem temas que têm ligação com a vida quotidiana e os problemas socioambientais podem ser estratégias potencializadoras da formação para a cidadania.

Nas edições do Projeto Nós Propomos! Marília-SP, a dimensão da formação de professores, para além do que já foi referido em relação ao docente de Geografia diretamente envolvido, foi evidenciada pela participação e interesse dos estudantes universitários de Ciências Sociais (graduação"), que estiveram ao longo de dois anos participando de reuniões quinzenais de planeamento, estudos e avaliação das atividades, protagonizando atividades didático-pedagógicas na escola.

O Projeto Nós Propomos!, ao apostar numa pragmática alteração das práticas escolares, torna-se assim, por esta forma, também um espaço privilegiado de inovação na formação docente, tanto na formação inicial como na formação contínua.

Referências bibliográficas

Alves, M. L., Brazão, M., Martins, O. S. (2001). *Programa de Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bontempo, D. (2011). *Dinâmica territorial, atividade industrial e cidade média: as interações espaciais e os circuitos espaciais de produção das indústrias alimentícias de consumo final instaladas na cidade de Marília-SP*. (Tese) (Geografia). Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente. Recuperado de http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/11/dr/denise.pdf>.

Callai, H. C., Cavalcanti, L. S., Castellar, S. M. V. (2007). Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *Revista Terra Livre, 23*(1), 28, 91-108.

Cavalcanti, L., Souza, V. C. (2014). A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. *Actas XIII Colóquio Internacional Geocrítica*, Barcelona, pp. 1-16. Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Lana%20de%20Souza.pdf.

Claudino, S. (2014). Escola, Educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova*, vol. XVIII, *496*(9), 1-10.

Claudino, S. (2018). Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos! Em F. H. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 265-303). Lisboa: Climepsi Editores.

Claudino, S. (2019). *Project We Propose! Building Territorial Citizenship from School*. In J. A. Pineda-Alfonso, N. Alba-Fernández & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 265-303). Hershey: IGI Global.

Claudino, S., Souto, X. M. y Araya Palacios, F. (2018). Los problemas socio-ambientales en Geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação, 39*, 55-73.

Fernandes, S. A. S., García Monteagudo, D. y Souto González, X. M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio 3W – Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* vol. XXI, *1.155*, 1-22 Universidad de Barcelona. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26330/27790.

Fernandes, S. A. S., Lastória, A. C., Claudino, S. (2018). Questão ambiental, currículo e didática da Geografia na formação para a cidadania. *RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, 6*(2), 101-114.

Figueiredo, C. C. (2005). Formação cívica. E agora, um tempo para reflectir? Em C. Carvalho, F. de Sousa e J. Pintassilgo (Eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-47). Porto: Porto Editora.

Pérez, J. M., Arsénio, P. F. J., García, V. L. M., Sánchez, M.N., Limones, C. N., Immaculada, R., Lara, M.A. y Romero, R. (2016). La salida itinerante de Geografía. En I. Falantes, L. A. Palma, J. O. Neves, G. I. Pascual y Mateos (Coords.). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 617-636). Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante. Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2016_nativos_digitales_y_geografia.pdf.

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE TEMAS CONTROVERTIDOS. ETA COMO CONTENIDO HISTÓRICO

María del Mar Felices de la Fuente

marfelices@ual.es

Universidad de Almería, España

Álvaro Chaparro Sainz

alvaro.chaparro@uma.es

Universidad de Málaga, España

1. Introducción

La presente investigación indaga en dos aspectos principales: el conocimiento que posee el futuro profesorado de secundaria, en formación inicial, sobre la organización terrorista ETA, y la importancia que otorga a trabajar este contenido en las aulas. Atendiendo a estos objetivos de investigación, hemos planteado un estudio exploratorio en el que ha participado alumnado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga, de la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia. A todos ellos se les pasó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, cuyos resultados se analizan desde un enfoque cuantitativo y cualitativo.

Hemos seleccionado este tema por varios motivos. En primer lugar, porque forma parte de nuestra historia más reciente y tuvo grandes repercusiones en nuestro país. En segundo lugar, porque a tenor de algunos estudios recientes, parece ser una realidad poco conocida entre los más jóvenes, hecho que nos preocupa e inquieta. Por último, creemos que es un contenido con un enorme potencial didáctico para el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, y la adquisición de competencias sociales y ciudadanas.

2. Marco teórico

De acuerdo con las afirmaciones de Pagès y Santisteban (2012, p. 8), formar a nuestro alumnado en pensamiento social requiere, por parte del profesor/a, trabajar a partir de problemas sociales

relevantes y no huir de los conflictos actuales. En consecuencia, otorgamos un papel central a estas cuestiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, y reivindicamos un mayor uso de las controversias en los contextos escolares, a pesar de las resistencias, obstáculos y dificultades que puedan generarse en el aula.

Son diversas las denominaciones otorgadas a estas problemáticas (Díaz y Felices, 2017, pp. 27-28). No obstante, se caracterizan por provocar debate científico y social; tener presencia en los medios de comunicación; estar vigentes en la sociedad, aun no siendo temáticas del presente; provocar controversia por las distintas interpretaciones, posturas y opiniones que generan; y movilizar emociones, sentimientos, juicios e intereses diversos que pueden implicar directa o indirectamente al alumnado (Pagès y Santisteban, 2012, p. 157).

Teniendo en cuenta este marco definitorio, podemos afirmar que un tema como el terrorismo y sus repercusiones sociales y políticas puede considerarse, a día de hoy, una problemática social relevante. Recordemos además que, en la normativa curricular de secundaria y bachillerato, el terrorismo se incluye como elemento transversal que tiene en consideración tanto a las víctimas, como la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otro tipo de violencia. Asimismo, en materias como *Geografía e Historia* de 4.º de ESO, o *Historia de España* de 2.º de bachillerato, también se contempla el tratamiento de este contenido desde una doble perspectiva: el terrorismo contextualizado en nuestro país, acontecido en los últimos años de la dictadura franquista, durante la Transición y la democracia; y como amenaza vinculada al yihadismo, en un mundo globalizado[18].

La necesidad de tratar estos temas en las aulas de secundaria ha tenido su reflejo en el diseño de materiales como la unidad didáctica *El terrorismo en España,* elaborada por los Ministerios de Interior y Educación. En ella se analizan las principales organizaciones terroristas y atentados que han tenido lugar en nuestro país, desde los años sesenta hasta la actualidad, así como la reacción de la sociedad y el papel que han desempeñado las víctimas. El principal objetivo ha sido solidarizarse y empatizar con ellas, promover la educación en valores y para la paz, denunciar la injusticia que conlleva la violencia y prevenir hechos de este tipo[19].

Pese a todo, esta temática sigue siendo controvertida por los enfoques interpretativos que pueden darse a estos hechos y por los discursos que pueden generarse a partir de los mismos. Más delicado resulta abordar este tema cuando nos circunscribimos a un contexto como el País Vasco, donde las consecuencias del terrorismo de ETA tuvieron una gran repercusión. Muestra de ello es la polémica que ha suscitado la elaboración de la unidad didáctica *Herenegun* (Anteayer), con la que se pretende trabajar la memoria reciente de Euskadi[20]. En este caso, las críticas han surgido desde diversos frentes contrapuestos que consideran, por una parte, que contiene errores de interpretación

18 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Sábado, 3 de enero de 2015. BOE, núm. 3.

19 Unidad didáctica "El terrorismo en España". Recuperado de http://www.ieee.es/Galerias/fichero/espacio_docente/Unidades_Didacticas/Unidad_Didactica_Terrorismo_ESO_MinisterioInterior.pdf Consultado el 6 de enero de 2019.

20 Unidad didáctica "Herenegun". Recuperado de https://ep00.epimg.net/descargables/2018/06/21/568f9edf0922572dd858aa0391ece1b8.pdf Consultado el 6 de enero de 2019.

y no deslegitima la violencia terrorista; y por otra, que no incluye la visión de posturas políticas de la izquierda vasca, lo cual impide la reconciliación y la búsqueda del entendimiento entre las partes.

Más allá de la controversia originada por las opiniones sobre este material didáctico, nos parece interesante señalar los datos aportados por un estudio del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe de la Universidad de Deusto -en que participaron estudiantes de los Grados de Ciencias Sociales y Educación de las tres universidades vascas-, que concluye la existencia de un significativo nivel de desconocimiento entre los jóvenes universitarios vascos acerca de las acciones terroristas perpetradas por ETA (Instituto, 2017). A tenor de los resultados, parece ser necesario recuperar nuestra memoria desde un punto de vista ético y de denuncia de las violaciones de los derechos humanos, pues todo apunta a que hemos "pasado página" muy rápido frente a una realidad que tuvo serias implicaciones en nuestra sociedad.

Teniendo en cuenta esta circunstancia, nos planteamos en este trabajo conocer qué información tiene nuestro alumnado en formación inicial sobre este tema, y si lo considera importante para ser abordado en mayor profundidad en las aulas. A nuestro juicio, el mayor potencial de esta controversia reside en las posibilidades que ofrece para trabajar conceptos de segundo orden propios de la historia y del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y para favorecer el pensamiento crítico, vinculado a la contextualización de los hechos y la empatía (Santisteban, 2010). Se trata de una problemática que, amén de contar con una considerable relevancia histórica por las implicaciones que tiene aún hoy, permite trabajar conceptos como la evidencia, a partir de las fuentes históricas; el análisis de causas y consecuencias; los cambios y permanencias; y las interpretaciones históricas. Junto a ellos, la dimensión ética o la empatía histórica son conceptos igualmente relevantes en el tratamiento del tema, que posibilitan la adquisición de competencias sociales y ciudadanas (Miralles y Gómez, 2018, pp. 132-134).

3. Metodología

El alumnado que ha participado en esta investigación está cursando la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga, y ha ascendido a un total de 30 estudiantes (n=30). La población total de alumnado matriculado asciende a 38, por lo que la tasa de participación ha sido de casi el 79%. La muestra analizada se compone de 17 alumnas (56,7%) y 13 alumnos (43,3%), y fue seleccionada por muestreo no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006), ya que la muestra escogida respondió a criterios de posibilidad de acceso y pertinencia, en función de los objetivos planteados en la investigación (Bisquerra, 2016: pp. 143-144).

Para realizar este estudio exploratorio, se ha diseñado un cuestionario formado por preguntas abiertas; dos imágenes para su análisis denotativo y connotativo; y preguntas cerradas, de corte cuantitativo, a las que se aplicó una escala Likert con distintos niveles de intensidad, donde 1= Muy

en desacuerdo y 5= Muy de acuerdo. El instrumento se ha organizado a su vez en tres bloques, que suman un total de 18 preguntas. A partir de ellas, se valora la opinión del alumnado en relación con la pertinencia de trabajar temas controvertidos como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la historia; sus conocimientos acerca del contenido concreto de ETA; y la importancia que otorgan a este contenido en el contexto de la secundaria. Para este trabajo, teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados más arriba, se analizan únicamente algunas de las preguntas recogidas en el cuestionario.

4. Análisis de resultados

El primer objeto de análisis ha sido el discurso del alumnado frente a las dos imágenes incluidas en la primera parte del cuestionario, donde no se aportaba aún ninguna información sobre ETA. Con estas fotografías significativas de la historia de la organización terrorista, quisimos identificar la capacidad de los encuestados para construir puentes interpretativos entre sus conocimientos y las imágenes relacionadas con la temática. Se les presentó una instantánea del atentado acontecido en la Casa-Cuartel de la localidad de Vic (Barcelona), en mayo de 1991 (Imagen 1); y una segunda imagen de la Plaza de Colón de Madrid durante la manifestación tras la muerte de Miguel Ángel Blanco, en julio de 1997 (Imagen 2).

Los estudiantes consiguieron asimilar, de manera general, ambos hechos a un atentado y una manifestación, respectivamente; si bien tuvieron más problemas a la hora de conectarlos directamente con ETA. En relación a la primera fotografía, que reflejaba el atentado de Vic (Figura 1), resulta llamativo observar cómo únicamente un estudiante consiguió establecer un vínculo entre el guardia civil que aparece en la imagen trasladando a una niña herida, y la posibilidad de que el atentado hubiese sido en una Casa-Cuartel, uno de los objetivos recurrentes de ETA. De hecho, se ha podido determinar cómo en varias ocasiones se interpreta de manera equivocada la matrícula del vehículo que se ve en la fotografía para ubicar espacial o temporalmente el acontecimiento, lo que denota errores graves de lectura histórica. Incluso, en cinco ocasiones, los participantes se han aventurado a señalar que se trataba del atentado de Hipercor de Barcelona, pese a que la imagen no facilita ningún elemento determinante al respecto.





En cuanto a la imagen de la manifestación por el asesinato de Miguel Ángel Blanco (Figura 2), casi la mitad de los encuestados (14) no ha sido capaz de relacionar la concentración con la organización terrorista, vinculándola, en consecuencia, con otros hechos como la guerra de Irak, la protesta por la LOMCE, alguna "cuestión social" o con "un movimiento multitudinario que solo he visto cuando un equipo de fútbol gana un trofeo" (E28). Pese a que seis encuestados han logrado identificar la manifestación con el hecho referenciado, lo han situado cronológicamente en una época anterior: "la imagen podría corresponder a una de las muchas concentraciones que hubo [...] para exigir la liberación del joven Miguel Ángel Blanco [...] recuerdo que aconteció en los 80, pero no sabría decir qué año" (E3).

Respecto a los resultados extraídos del segundo bloque del cuestionario, podemos considerar que el alumnado encuestado define a ETA, de manera mayoritaria, como "banda terrorista" (17). No obstante, si profundizamos en la conceptualización, observamos cómo surgen dudas en relación a su catalogación como "banda", "organización", "grupo" o, incluso, "movimiento". Esta disparidad conceptual desaparece a la hora de adjetivarla como "terrorista" frente a otros conceptos como "armada / armado" o "reivindicativo". De hecho, una de las primeras conclusiones que podemos obtener es, precisamente, la amplitud conceptual o terminológica que emplea el alumnado en el momento de definir, con mayor o menor exactitud, el objeto de análisis.

Cuando se pregunta por los motivos que originan el surgimiento de ETA, la independencia del País Vasco es la respuesta mayoritaria (10), frente a otras visiones relacionadas con la respuesta a la "represión franquista" (5), la reacción a un "descontento social del panorama político" (5), o la "supresión de identidades y derechos" (2). Observamos cómo las respuestas se producen, generalmente, desde el presentismo, evidenciándose una falta de contextualización histórica sobre el origen de esta organización. De este modo, consideramos relevante la vinculación que establece parte del alumnado entre su nacimiento y el periodo del franquismo, dado que el surgimiento de ETA (1959) se produjo en ese espectro temporal, un dato que no es conocido por buena parte de los participantes en el estudio.

La misma carencia de análisis histórico y prevalencia de una visión presentista se observa al cuestionarse sobre los objetivos de ETA, dado que la respuesta más repetida se relaciona nuevamente con el deseo de independencia del País Vasco (18). Apenas se recogen enunciados que mencionen el reconocimiento de la cultura e identidad vasca (1) o el derecho de autodeterminación (1) como paso anterior a otros procesos políticos. En este contexto, es significativo el nexo de unión que establece el alumnado entre los objetivos de ETA y la instauración del terror en el seno de la sociedad: "atacar a diferentes agentes del gobierno y a la sociedad civil para poder hacer chantaje y coacción para su lucha" (E16), "sembrar el miedo en la población y prohibir la libertad de expresión" (E25) o "atemorizar y asesinar a cargos políticos" (E27). Resulta relevante observar cómo el medio es confundido con el fin por parte de los participantes en la investigación, lo que indefectiblemente provoca errores de interpretación graves.

Retomando el estudio original desarrollado en el Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe de la Universidad de Deusto, se presentaron a los encuestados cuatro enunciados incluidos en este estudio, que versaron sobre contenidos trascendentales de la historia particular de ETA. Estos enunciados son: indica tres nombres que puedas vincular con ETA o su contexto; ¿con qué hechos vinculas los acontecimientos acaecidos en el Hipercor de Barcelona de 1987?; ¿quién fue Miguel Ángel Blanco?; y, por último, ¿qué fue el caso Lasa y Zabala? Por lo que respecta a la primera cuestión planteada, en nueve ocasiones obtuvimos respuestas en blanco. Es decir, casi una de cada tres personas no fue capaz de dar ni un sólo nombre que pudiese relacionar con la temática. De hecho, sólo un tercio de los encuestados respondió correctamente, aportando tres nombres que estuviesen vinculados con la historia de ETA. De este análisis extraemos varias conclusiones: la aparición del nombre de cinco víctimas entre los seis primeros referenciados, la ausencia de algunos líderes políticos relevantes y, salvo en el caso de Arnaldo Otegi (10), las dificultades para identificar a actores del entorno de la organización.

En relación al mayor atentado de ETA contra víctimas civiles, el de Hipercor, apenas una tercera parte de los encuestados (11) logró identificar con claridad dicho acontecimiento. De hecho, un mayor número de participantes (12) no estableció ninguna relación, dejando la pregunta sin responder. Finalmente, siete encuestados respondieron erróneamente a la pregunta, desarrollando respuestas tan contradictorias o inconexas como: "relaciono los acontecimientos con los ataques terroristas que han ocurrido en España [...] por miembros de la comunidad musulmana" (E12).

La práctica totalidad de los encuestados (28 de 30) estableció correctamente los lazos entre Miguel Ángel Blanco y ETA. No obstante, a la hora de describirlo, varios de los participantes cayeron en el error de considerarlo "del PSOE", "un ciudadano corriente", "un diputado" o "un ministro"; lo que vuelve a revelarnos cierta ausencia de información. Por último, en relación al caso Lasa y Zabala, únicamente tres estudiantes consiguieron establecer con acierto una definición del proceso, frente a un estudiante que contestó erróneamente, y la inmensa mayoría (26) que ni siquiera respondió a la cuestión, haciendo público de este modo su desconocimiento absoluto.

El tercer bloque del cuestionario está enfocado a valorar la importancia que otorga el alumnado a trabajar este contenido en el marco de las materias de Ciencias Sociales que se imparten en educación secundaria y bachillerato. Analizando las respuestas encontramos que un 96,6% calificó como "Muy Importante" (17) o "Importante" (12) la profundización en esta temática en las clases de Historia. La inmensa mayoría de los futuros docentes aboga por un mayor tratamiento de estos contenidos en las aulas, entre otros motivos porque, como nos señalaba una alumna, "soy consciente de las carencias que tengo respecto al tema y me gustaría que a futuras generaciones no les ocurriera lo mismo" (E1). Otro encuestado justifica su importancia por las posibilidades que ofrece para interpretar el presente: "es necesario para entender el concepto del país que tenemos, formado por muy diversos pueblos" (E3), lo que nos puede llevar, como indica otro alumno, a verlo "como [un] método para solucionar las crisis sociales actuales" (E3).

Estas justificaciones parten de los paralelismos que establece el estudiantado entre el

contexto vasco y la situación actual en Cataluña. Si bien el establecimiento de rápidas similitudes puede desembocar en errores de análisis social, político e histórico, lo cierto es que ambos temas suelen provocar juegos de espejos entre quienes los abordan. No obstante, creemos que la oportunidad puede ser aprovechada desde un punto de vista pedagógico, para tratar ambas cuestiones con objetividad y rigor académico, a fin de favorecer el pensamiento crítico y la formación en competencias históricas y ciudadanas.

La convivencia, el respeto, la tolerancia o la paz son conceptos que se extrapolan de los comentarios que apoyan la necesidad de incluir estas temáticas en las aulas. En esta línea, una alumna indica cómo este tema "forma parte de la historia de España y es muy importante el hecho de que nos uniésemos por una causa, sin tolerar la violencia y queriendo la paz" (E7). En definitiva, como señalan en buena parte quienes han participado en la investigación, el tratamiento de estas controversias supone atender a "un buen ejemplo de los errores que no hay que cometer" (E10).

5. Conclusiones

A tenor de los resultados de esta investigación, se deduce que el alumnado, pese a tener un conocimiento que podríamos calificar de generalista acerca de la temática, revela contables errores, lagunas y contradicciones. Un diagnóstico que se confirma con las propias valoraciones efectuadas por parte de la muestra encuestada. Consideramos que los contenidos abordados deberían ser conocimientos mínimos con que contara cualquier docente de educación secundaria o bachillerato. En esta línea, nos cuestionamos acerca de si se hace un adecuado tratamiento de los hechos de nuestra historia más reciente, no solo en las aulas de secundaria, sino también en las aulas universitarias, teniendo en cuenta que buena parte del alumnado encuestado acaba de graduarse en Historia.

Creemos, asimismo, que es necesario formar al futuro profesorado en estrategias de tratamiento de controversias en las aulas, puesto que su análisis permite aproximarse al pasado, desarrollar el pensamiento histórico del alumnado y comprender el presente desde temas aún abiertos en nuestra sociedad. Estos temas posibilitan además el trabajo de competencias sociales y ciudadanas en el contexto de las aulas, fomentado el diálogo, la reconciliación, la cultura de paz y el respeto de los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

Díaz Moreno, N. y Felices de la Fuente, M. M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 1*, 24-38.

Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2018). *Unidad Didáctica Herenegun! – Cuaderno de presentación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco - Eusko Jaurlaritza.

Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017). *Conocimiento y discursos de la población universitaria sobre terrorismo y vulneraciones de derechos humanos en Euskadi*. Donostia-San Sebastián: Universidad de Deusto. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/10096/INFORME_dicursos_universidad_ddhh_2017.pdf?1504185364.

Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (Coords.). (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.). (2012). *Les qüestions socialement vives l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Sábado, 3 de enero de 2015. BOE, núm. 3.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados, 14,* 1-23.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ESCOLAR. UN ESTUDIO SOBRE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE SEIS COLEGIOS DE BOGOTÁ - COLOMBIA

Nancy Palacios Mena



n.palaciosm@uniandes.edu.co

Universidad de los Andes, Colombia

1. Introducción

El estudio tiene como objetivo analizar características de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria y su vinculación con la conciencia histórica. El estudio tiene como antecedente el proyecto "Youth and History" desarrollado en Europa y estudios sobre la conciencia histórica con jóvenes de Chile, Uruguay, Brasil y Argentina (González y Gárate, 2017; Angvik y Borries, 1997; Cerri y Amézola, 2010; Mainardes, 2017).

El trabajo empírico se realizó con 340 estudiantes 8.º y 9.º de secundaria, en 6 colegios públicos mixtos de Bogotá. Se utilizó una metodología cuantitativa, el instrumento de recolección de datos utilizado fue una adaptación para Colombia del cuestionario utilizado en los otros países de la región. La mayor parte de las preguntas del cuestionario es de respuesta cerrada, basada en escala Likert. El cuestionario aborda temas sobre el aprendizaje de la historia escolar, la cultura histórica y la cultura política. La información fue sistematizada con métodos cuantitativos con la utilización del software Stata. Se pudo establecer la conveniencia de una formación del profesorado orientada a superar estrategias de enseñanza de la historia que no articulan las comprensiones del pasado con las realidades del presente y la orientación del futuro. El texto se ha estructurado de la siguiente manera: en un primer momento, se presenta la fundamentación conceptual, en segundo lugar, se hace una descripción de la metodología que incluye: el instrumento de recolección de datos, la validez de dichos datos y el proceso utilizado para analizar la información, posteriormente se presentan los resultados obtenidos y finalmente se presenta la discusión y las conclusiones.

2. Fundamentación

Para Rüsen (2004 y 2007) el núcleo central de la conciencia histórica es su dimensión temporal, en la que el futuro, el presente y el pasado se interrelacionan de una forma compleja y no lineal, de tal forma que la creación de significados en los individuos y los colectivos se constituyen a través de complejos procesos mentales mediante ejercicios de interpretación del pasado, vivencias del presente y proyección del futuro.

La conciencia histórica ha sido definida como "un conjunto de funciones a través de las cuales un individuo o una sociedad crea una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, que puede ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana" (Cataño, 2011, p. 223). También es definida "como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano, necesario para la vida cotidiana, independientemente del contexto en que se inserte" (González y Gárate, 2017, p. 76). Las definiciones presentadas coinciden en dos aspectos: en que procesos de enseñanza y aprendizaje pueden contribuir a la formación de la conciencia histórica, y en que dicho proceso puede conllevar a la formación de actitudes y comportamientos concretos. De allí, la importancia de los estudios sobre la categoría en niños y jóvenes.

Para Seixas (2004), la centralidad de las investigaciones sobre conciencia histórica radica en que aportan información necesaria para conocer comprensiones grupales e individuales del pasado, los factores culturales y cognitivos que ayudan a la construcción de dichas comprensiones, y las relaciones entre ellas en clave de presente y futuro. Conocer los factores que contribuyen a la formación de la conciencia histórica es una tarea necesaria, porque permite determinar cuáles son las estrategias más pertinentes para favorecer dicho proceso. Los trabajos de Cuesta (1998) y Barton (2010) indican que los aprendizajes y las concepciones del pasado de los niños y los jóvenes provienen de diversos contextos de socialización que van desde museos y visitas a sitios históricos y la interacción familiar, hasta los contenidos provenientes de los medios de comunicación y el material escolar.

Los antecedentes de los estudios sobre conciencia histórica se encuentran en países que, tras procesos de guerra y violencia, han tenido un interés especial en indagar lo que subyace a la conciencia de los individuos que los lleva a adoptar actitudes y comportamientos frente a situaciones concretas. Según Cataño (2011), el interés por los estudios sobre la conciencia histórica "proviene de académicos que consideran la didáctica de la historia como un objeto de estudio, que se nutre tanto de la historiografía como de la pedagogía en una relación interdisciplinar permanente" (p. 226).

Como se indicó, los antecedentes empíricos son estudios similares realizados con jóvenes de 15 años en 25 países de Europa, Israel, Palestina en 1994 y en 4 países de América Latina,

entre 2006 y 2010. Las investigaciones referidas procuraron dar respuestas tanto a cuestiones sobre la calidad, las características y los resultados de la enseñanza de la historia, como también sobre la configuración general de la conciencia histórica y las actitudes políticas de los jóvenes europeos y latinoamericanos (Cerri y Ampezola, 2010). También se tenía como propósito conocer las características del aprendizaje histórico en el mundo escolar y su vinculación con la formación de la conciencia histórica desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza secundaria y analizar las narrativas históricas que elaboran estos estudiantes en torno a su experiencia en el tiempo y su actuación en el presente (González y Gárate, 2017).

3. Método

Se utilizó un diseño metodológico cuantitativo. Los participantes en el estudio fueron 369 estudiantes de 8° y 9° de secundaria de 6 instituciones educativas públicas mixtas de la ciudad de Bogotá, con edades entre 14 y 16 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La recolección de los datos tuvo dos etapas. En un primer momento, se hizo una selección aleatoria de instituciones educativas de Bogotá de una lista disponible en la página WEB de la Secretaría de Educación del Distrito. A dichas instituciones se les envió invitación a participar en el proyecto de investigación, previa explicación de sus objetivos y alcances. Entre aquellas que aceptaron participar, se seleccionó aleatoriamente un grupo de 8° y uno de 9° para realizar la aplicación del instrumento.

3.1. Instrumento

El cuestionario aplicado a los estudiantes colombianos fue una adaptación del utilizado en Brasil, Uruguay, Argentina y Chile, que, a su vez, se adaptó del instrumento aplicado en Europa, Israel y Palestina. El cuestionario aborda temas del aprendizaje histórico escolar, elementos de cultura política y de cultura histórica de los alumnos, así como situaciones simuladas de decisión que envuelven cuestiones de actualidad en las que el alumnado debe posicionarse, movilizando sus saberes, identidades y expectativas temporales (González y Gárate, 2017).

El cuestionario tenía preguntas sobre contenidos, métodos y concepciones de historia y ciudadanía, con sustentación en el concepto de conciencia histórica. Dichos temas se organizaron en preguntas planteadas como afirmaciones, sobre las cuales los alumnos respondieron eligiendo una de ellas en opciones propuestas en una escala de Likert. El trabajo de campo se realizó entre julio y septiembre de 2018.

El análisis estadístico también incluyó dos pruebas de hipótesis: La primera prueba busca verificar la dependencia entre los valores de cada observación, es decir, cada respuesta entre un par de preguntas que se obtienen de los cuestionarios hechos. En este caso, la hipótesis nula afirma que no existe dependencia entre las respuestas de los estudiantes. Para esta prueba se usa el estadístico Chi-Cuadrado de Pearson que nos da un valor más alto en favor de rechazar la hipótesis

nula y así comprobar la existencia de dependencia entre las respuestas de dos preguntas. Por otro lado, se utiliza la prueba de correlación de Tau-b que lleva el nombre del estadístico que usamos para mostrar la validez o invalidez de la hipótesis nula que afirma: "*No existe concordancia entre las respuestas que se observan entre un par de preguntas. La concordancia es encontrar respuestas muy parecidas entre un par de preguntas.*" De acuerdo a lo anterior, se destaca la ventaja que se tiene al usar el Tau-b, pues este estadístico se ajusta a pruebas de correlación entre variables ordinales como las que tenemos en nuestra investigación.

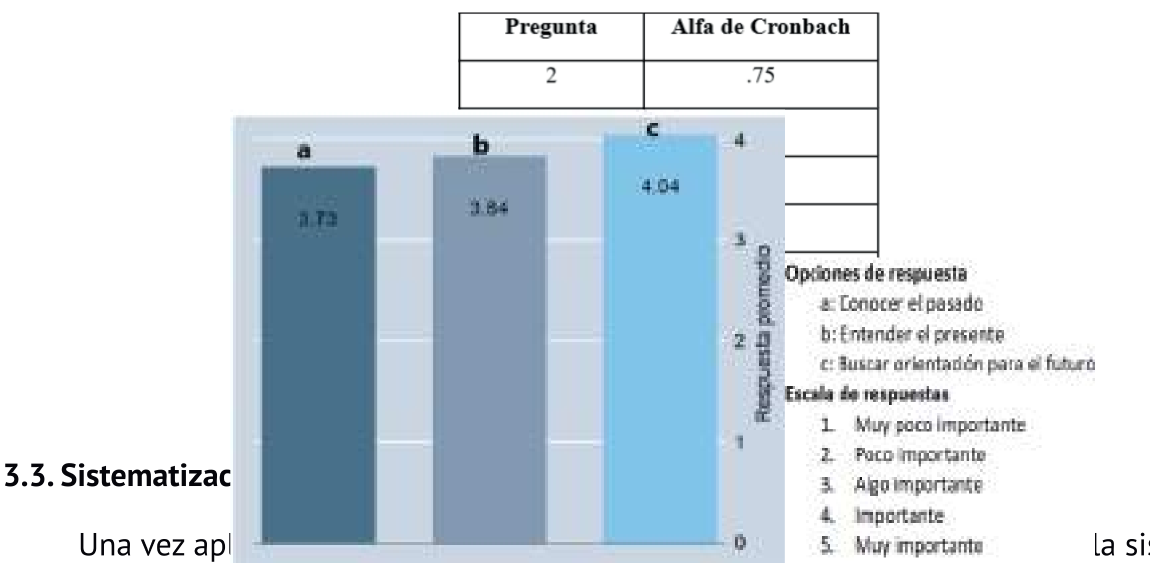
3.2. Validez y confiabilidad

Como se ha indicado, el instrumento utilizado con los estudiantes colombianos es una adaptación del aplicado en cuatro países, en el marco de un proyecto financiado por Mercosur para indagar sobre la conciencia histórica, la enseñanza de la historia y las actitudes políticas de los jóvenes en la región. Para la aplicación en Colombia se hicieron algunas modificaciones al contenido del cuestionario, teniendo en cuenta hechos históricos relevantes del país.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se realizó un análisis de consistencia interna de las preguntas que conforman la prueba por medio del alfa de Cronbach. Se obtuvo una confiabilidad que va desde .75 a .93 (ver tabla 1).

Tabla 1. Prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach.

Pregunta	Alfa de Cronbach
2	.75
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]



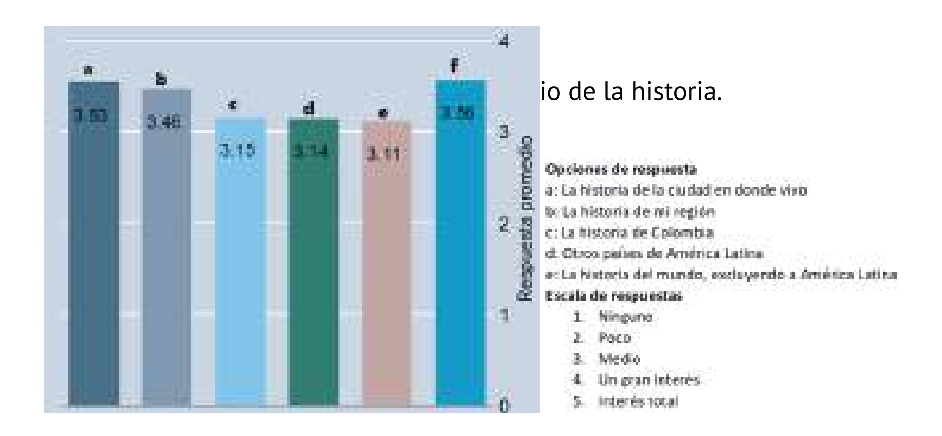
3.3. Sistematizac

Una vez apl la sistematización de los mismos en una base de datos en Excel. Posteriormente y con ayuda de los software Stata y Excel, se graficó la información.

4. Resultados

Para este estudio se han seleccionado 6 preguntas, 3 en las que se indaga por las percepciones

y el interés que los estudiantes expresan por la historia, y 3 en las que se indaga por lo que ocurre en la clase.



io de la historia.

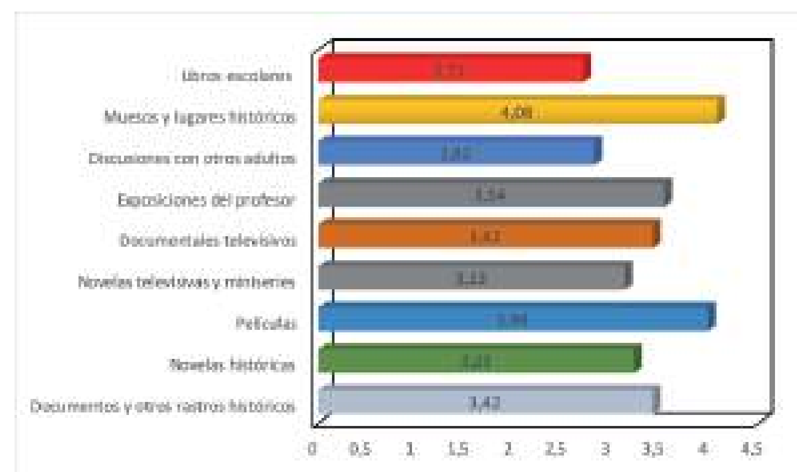
Los promedios de las respuestas de los estudiantes de la Figura 1 indican que, en su orden, el objetivo de la historia es orientar acciones futuras, el 4,04, entender el presente 3,84, y conocer el pasado el 3,73. Lo anterior indica que los estudiantes consultados ven en la historia una disciplina con un gran importancia y relevancia para que las generaciones futuras puedan construir sociedades en las que se solucionen problemáticas que viven las actuales.

Figura 2. Interés en los periodos de la historia.

Elaboración propia.

Los datos promedios de la Figura 2 indican que los estudiantes expresan un mayor interés por los periodos más lejanos y los más cercanos: el origen de los seres humanos 3,53, el mundo antiguo 3,46, y los acontecimientos posteriores a la Segunda Guerra Mundial 3,67. Llama la atención que los periodos en los cuales se producen acontecimientos decisivos, como el encuentro de América y Europa y los procesos de independencia, tengan promedios menores a los anteriores, 3,14 y 3,11.

Figura 3. Interés por la historia de los lugares. Elaboración propia.



Si bien el promedio más alto en la Figura 3 es el interés por la historia de Colombia, 3,77, el siguiente es el interés por la historia de lugares más lejanos, 3,67. Nótese que en un tercer lugar, con 3,63, hay interés por la ciudad en la que viven los estudiantes. La historia de la región en la cual está ubicada la ciudad tiene el promedio más bajo, 3,45.

Las preguntas sobre lo que sucede en la clase de ciencias sociales incluidas en este trabajo indagan por las formas de mostrar la historia que más agradan, el enfoque de las clases de historia y la influencia de factores de cambio en la vida de las personas.

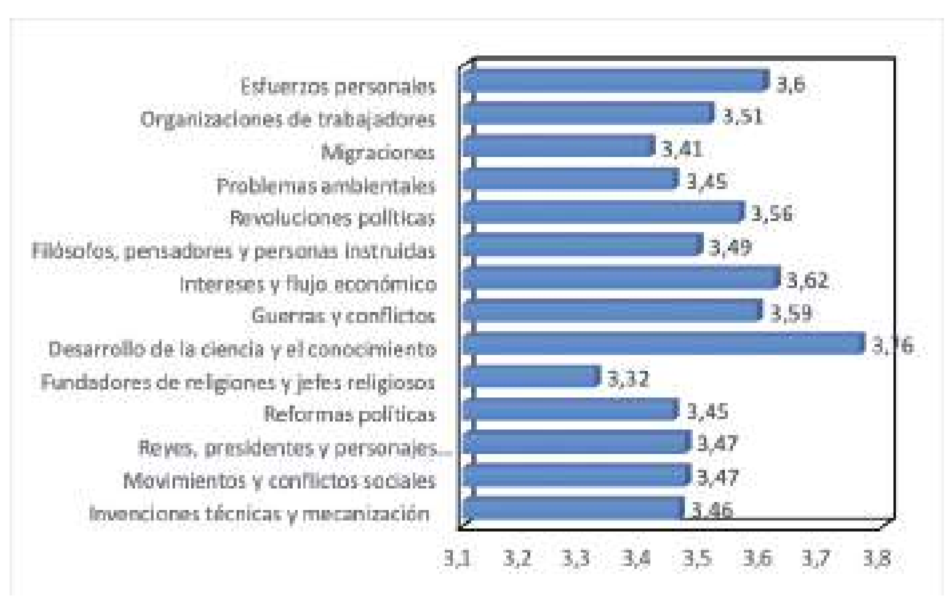
Figura 4. Formas de mostrar la historia que más agradan.



Como [...] as películas con 3,98 en promedio, son las formas de mostrar la historia preferidas por los estudiantes. La

exposición del profesor con 3,54 y los documentos y documentales televisivos con 3,42 continúan en las preferencias, indicando que la figura del profesor de Historia sigue teniendo un lugar central y que las fuentes de trabajo históricos tradicionalmente utilizadas, hoy compiten con los medios de comunicación. Los libros de texto con 2,71 y las discusiones con otros adultos con 2,82 ratifican los hallazgos de otros estudios sobre el rechazo de los estudiantes hacia los primeros, y la poca integración del saber y la experiencia de otros actores sociales en la escuela.

Figura 5. Enfoque de la clase de Historia.



Conocer y valorar las huellas de la historia, entender la vida del pasado para entender el presente, son el foco de la enseñanza de la disciplina según los estudiantes. En la escala 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) y 5 (casi siempre), los datos de la Figura 5 ratifican que la enseñanza está enfocada principalmente en la descripción de hechos y no en la formación de un pensamiento crítico y reflexivo frente los mismos.

Figura 6. Influencia de cambio en la vida de las personas.

Esta pregunta con la que se proponía rastrear la importancia que les ven los estudiantes a los procesos históricos en el devenir de la sociedad, ver Figura 6, con la escala 1 (muy poco), 2 (poco), 3 (más o menos), 4 (gran influencia) 5 (influencia muy grande), indica que para el alumnado los factores que más influencia tienen son la ciencia, el conocimiento y el esfuerzo individual de las personas y la economía. En cuarto y quinto nivel de importancia, aparecen las guerras, los conflictos y las revoluciones. El hecho de que aspectos muy centrales en los procesos históricos actuales, como el impacto de las migraciones y la religión, tengan menor importancia que la vida de reyes y personas importantes, también es un indicador del tipo de historia que se enseña y de la necesidad de revisarla.

Por otro lado, la realización de las pruebas de dependencia y correlación indicó que hay un disenso, algunas preguntas muestran dependencia entre ellas y otras no la tienen. La dependencia puede estar explicada por la configuración y diseño de preguntas y respuestas, es decir, preguntas donde se indaga por el interés que le produce a un estudiante un tema específico puede depender del interés que le ponga a otro tema relacionado.

Tabla 2. Dependencias y correlaciones 16a 7 y 18e.

	18e					
16a	1	2	3	4	5	Total
1	0	1	3	3	3	10
2	2	16	4	10	2	34
3	2	15	30	18	14	79
4	2	4	17	30	32	85
5	1	2	8	17	26	54
Total	7	38	62	78	77	262

Pearson chi2(16) = 69.8233 Pr = 0.000
Kendall's tau-b = 0.3234 ASE = 0.047

Como se indica en la tabla 2, la pregunta 16ª y la pregunta 18ª presentan una relación de dependencia alta, y la correlación más alta obtenida en el análisis con 0.3234. Nótese que estas preguntas interrogaban sobre el interés por la historia, el origen de los seres humanos y por el interés por la historia del mundo excluyendo América Latina. De acuerdo con estos resultados, el interés de los estudiantes por la historia de estos lugares presenta una relación de dependencia que es útil, por ejemplo, en la toma de decisiones, el diseño, implementación y evaluación de

metodologías análogas a la hora de enseñar estas temáticas, así como se podría pensar en hacer su análisis en simultánea, o utilizar esta relación para apoyar alguna estrategia pedagógica.

Por otro lado, se encontró mayoritariamente pares de preguntas que presentaban dependencia, pero correlaciones bajas. Podrían estar señalando grandes diferencias entre la importancia que para los estudiantes tiene la historia y la valoración que hacen de su enseñanza. En otras palabras, la dificultad para establecer las correlaciones puede obedecer a la diferencia que hay entre el interés que expresan los estudiantes por aprender historia o temas específicos de la disciplina y la percepción negativa que tienen de la metodología que utilizan los profesores en la escuela.

Tabla 3. Dependencias y correlaciones 2b y 15a.

	16a					
2b	1	2	3	4	5	Total
1	0	0	5	6	8	19
2	0	4	5	1	1	11
3	1	8	18	14	7	48
4	5	14	34	34	21	108
5	4	9	19	32	19	83
Total	10	35	81	87	56	269

Pearson chi2(16) = 22.2085 Pr = 0.137
Kendall's tau-b = 0.0436 ASE = 0.052

Por ejemplo, esto sucede con la pregunta 2 (ver tabla 3) que interrogaba sobre las formas que más le agradan a un estudiante a la hora de mostrar la historia, mientras la pregunta 16 cuestionaba el interés que le generaba al estudiante conocer la historia de lugares específicos.

5. Discusión y conclusiones

Si ponemos en diálogo los resultados obtenidos en Colombia con los de los otros estudios en América Latina, dichos resultados indican que, aunque la Historia sea una disciplina bien valorada por parte de los alumnos, en términos del significado que tiene y el aporte que puede hacer a la sociedad, a éstos no les gusta la forma en que se enseña, no gusta la clase y, principalmente, no gusta la metodología utilizada por el profesorado (Palacios, 2018; Cerri y Amézola, 2010).

Como se ha señalado, los resultados que se han presentado en este trabajo ponen de presente la importancia de una rigurosa orientación inicial y permanente de maestros de Historia; "la formación recibida, la adquisición y desarrollo de su conocimiento pedagógico del contenido, por ejemplo, cómo adquieren y logran conocer lo que deben disponer para ejercer como profesores de Historia, pero también cómo lo mantienen y lo refuerzan en el transcurso de su vida profesional"

(Saiz y Muñoz, 2014, p. 224). Son aspectos centrales a los que se les debe prestar atención, si se pretende que desde la escuela se desarrollen habilidades de pensamiento, como la conciencia histórica.

La necesidad de mejorar la formación de los maestros de Historia también ha sido evidenciada en trabajos de Saiz y Gómez (2014), Suárez (2012) y Palacios (2017). Con el objetivo principal de determinar qué habilidades de pensamiento histórico manifiestan 283 futuros maestros de primaria, Saiz y Gómez (2014) analizaron cómo piensan y organizan históricamente un discurso, cómo usan conceptos de segundo orden o metaconceptos sobre un contenido sustantivo concreto a través de un relato. Sus resultados indican que "los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Por tanto, difícilmente podrían estar en condiciones de enseñar historia con los niveles mínimos de suficiencia disciplinar y pedagógica" (p. 114).

La investigación de Suárez (2012) subraya la importancia que tiene que el profesorado aprenda el verdadero significado y utilidad de la historia. Para este autor, si bien se ha logrado que los futuros docentes conozcan cómo se construye el conocimiento histórico y el potencial educativo de la historia, "su aprovechamiento queda supeditado a unas condiciones que les vendrían dadas, como la falta de tiempo y el exceso de contenidos, sobre los cuales asumen que no tienen ninguna capacidad de decisión" (p. 90).

En esta misma línea de argumentación, un trabajo presentado por Palacios (2017) para el caso colombiano, indica que los estudiantes consideran que la principal limitación de la clase de ciencias sociales que incluye la enseñanza de la historia, es la metodología utilizada por los docente, y que dicha limitación obedece fundamentalmente a debilidades que evidencia el profesorado en su formación disciplinar, pedagógica y didáctica.

Los datos analizados para este trabajo indican que, al igual que los estudiantes chilenos, los colombianos consideran que la historia es útil para explicarnos la actualidad, principalmente para explicarnos los problemas sociales, económicos, políticos y el proceso de violencia que ha atravesado la vida nacional durante más medio siglo. De la misma forma, tal y como plantean en estudios de otros contextos González y Gárate (2017), Barton (2010) y Schmidt (2005), los estudiantes de Colombia creen que la historia es mucho más que la clase de la escuela y que es allí donde su dimensión e importancia se ve reducida por el poco gusto e interés que les genera dicha clase.

La aplicación del cuestionario para el desarrollo de conciencia histórica también ha sido útil para mostrar que, pese a la adopción de un modelo por competencias y un sistema educativo en permanente revisión y cambio en los últimos 30 años, desde la postura de los alumnos se ha avanzado poco. Las estrategias y los recursos de enseñanza resultan poco interesantes, tradicionales, poco retadoras y muy básicas para un alumnado que nace y vive en un mundo con permanentes innovaciones en el campo de las tecnologías.

Parece que las innovaciones escolares siguen quedándose en los propósitos de las legislaciones

escolares y en la retórica del profesorado. Los datos que aportan los estudiantes de Colombia en este estudio indican que las clases siguen teniendo como protagonistas a los profesores, que sigue primando la utilización poco reflexiva de los libros de texto, que sigue existiendo un gran afán por evacuar una gran cantidad de temas sin que se debata, se pongan ideas, posturas, y sin que se comprenda lo que se intenta enseñar de la historia (Tutiaux – Guillon, 2003), (Carretero et al., 2013).

Todo indica que debemos continuar avanzando en el propósito de que la escuela contribuya a que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento histórico en general y de conciencia histórica en particular, avanzar hacia una enseñanza de la historia que complejice el pasado, amplíe la visión de presente y proyecte hacia el futuro requisitos fundamentales en una nación como Colombia, urgida de una nueva generación que tenga en la historia un referente de lo que como sociedad no podemos volver a repetir, las diversas formas de violencia que no solo han determinado mucho de lo que somos como país, sino que también nos han impedido desarrollar buena parte de nuestros potenciales.

Referencias bibliográficas

Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En *Memorias XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociale*s (Vol. 1, pp. 391- 400). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didácticas de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Angvik, M. y Borries, B. (1997). *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung; Heinrich Heine-Buchh.

Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9*, 97-114.

Cataño, C. (2011). Rüsen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad, 21*, 223-245.

Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa, 39*(1), 13-23.

Cerri, L. y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina, y Uruguay. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 24*, 4-23.

Cuesta, R. (1998). Clío en las aulas. *La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas.* Madrid: Akal.

González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino, 53*, 73-85.

Mainerdes, J. (2017). *Ensino e aprendizagem de História quanto ao tempo e o espaço. Característica e*

desafios atuais. Paraná: Novas Edições Acadêmicas.

Palacios, N. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 22*(1.204), 1-22.

Palacios, N. (2018). Perceptions of Secondary School Students of the Social Science Class: A Study in Three Colombian Institutions. *International Journal of Instruction, 11*(4), 353-374.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past–Salient Issues of Metahistory. TD: *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa, 3*(1), 169-221.

Saiz, J. y Muñoz, A. (2014). Las representaciones del profesorado. Representaciones sociales y biografías. En N. Martínez (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 211, 226). Valencia: Nau Llibres.

Saiz, J. y Gómez, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de educación primaria: retos para una educación histórica. En J. Roque, C. Gómez y T. Izquierdo (Comp.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas* (pp. 105- 120). Murcia: Ediciones Universidad de Murcia.

Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 4*, 53-64.

Suárez, M. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Revista de Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales, 26*, 229-245.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2*, 27-35.

NUESTROS PATIOS TRASEROS: LA IMPORTANCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA EL PROFESORADO

EN FORMACIÓN. REFLEXIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA AL EMPEZAR Y FINALIZAR LA ESO

Mariona Massip Sabater

Mariona.Massip@uab.cat

Joan Pagès Blanch

Joan.Pages@uab.cat

Universitat Autònoma de Barecelona, España

El mayor de los desafíos que se ha planteado la historia en la segunda mitad del siglo XX, y que sigue vigente a comienzos del XXI, es el de superar el viejo esquema tradicional que explicaba una fábula de progreso universal en términos eurocéntricos –justificando de paso el imperialismo en nombre de "la carga del hombre blanco"- y que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes, políticos y económicos, de las sociedades desarrolladas, que se suponía que eran los actores decisivos de este tipo de progreso, dejando al margen de la historia a los grupos subalternos y a la inmensa mayoría de las mujeres.

Fontana, J. (2000). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona. Crítica, p. 163.

1. Introducción

Frente a un profesor desesperado porque sus alumnos no entienden por qué deben aprender Historia, John Scudder (2018) plantea algunas recomendaciones básicas: la primera es hablar con las y los jóvenes sobre sus *porqués*, sobre sus ideas sobre la Historia y su utilidad.

Hace unos años presentamos un estudio sobre las representaciones sociales de algunos

alumnos de 1.º de ESO sobre los protagonistas y la utilidad de la Historia. Detectamos que las personas no tenían un papel predominante en las representaciones de los y las estudiantes. A pesar de las posibilidades empáticas evidenciadas por unos y otras, cuando aparecían personas lo hacían de manera bastante deshumanizada y se evidenciaba la pervivencia de colectivos invisibilizados (Massip y Pagès, 2016). Después de haber cursado la Educación Secundaria Obligatoria, ¿qué ideas han cambiado? ¿Qué ideas se mantienen? Desde una perspectiva socioconstructivista, entendemos que para el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje es fundamental conocer las representaciones sociales del alumnado (Moscovici, 1984), sus ideas, sus *por qué y sus para qué*, ya que los nuevos conocimientos se asientan sobre ellas (Santisteban, 2009). Pero no podemos caer en el error de considerar estas representaciones como estáticas, sino que evolucionan en función de lo vivido dentro y fuera de las aulas. Por ello nos preguntamos ¿en qué medida han cambiado las representaciones del alumnado después de pasar por los profesores, planteamientos, contenidos, imágenes, textos y preguntas de los cuatro cursos de la ESO?

El análisis nos lleva a considerar la importancia de trabajar algunas cuestiones esenciales en la formación del profesorado. La primera es la necesidad de partir de las ideas de sus futuros alumnos, de unas ideas dinámicas. La segunda, la necesidad de facilitar las reflexiones con el alumnado sobre qué son las Ciencias Sociales y para qué sirven. Y, finalmente, la necesidad de dotar de criterios y recursos a los y las futuras docentes para que puedan tomar decisiones sobre el currículum en función de sus finalidades y del contexto concreto de aula.

El estudio que presentamos a continuación se estructura sobre dos ámbitos: en primer lugar, realizamos una breve comparación de las respuestas dadas en 1.º y 4.º de ESO por un grupo de alumnos de la ESO sobre los protagonistas de la historia y la utilidad del conocimiento histórico. En segundo lugar, reflexionamos sobre las implicaciones que estos resultados tienen para el profesorado de ciencias sociales y, más concretamente, para el profesorado en formación, relacionándolo con algunos datos de la investigación que estamos realizando actualmente.

¿Qué aprenden los alumnos después de los procesos de enseñanza? ¿Qué podrán trasladar a sus vidas? Para que el aprendizaje de las Ciencias Sociales no sea una mera acumulación de elementos inconexos o, en palabras de Arnold Toynbee (1961, citado por Kitson et al., 2011) el "dogma de que la vida no es más que una condenada cosa después de otra", se requieren oportunidades de abstracción, de mirada amplia, de poder preguntarnos qué sacamos de lo aprendido y cómo va a ayudarnos a entendernos, a mirar al mundo y a construir una realidad más justa en la que todo el mundo tenga cabida.

2. Ubicación teórica

Nos ubicamos en el marco de desarrollo de una tesis doctoral que nace como continuación de un primer trabajo de final de máster, cuyos resultados presentamos hace unos años (Massip y Pagès, 2016). El tema de las investigaciones no ha variado -la humanización de la historia escolar-, pero

sí el objeto de estudio: si hace unos años nos focalizamos en el alumnado y sus representaciones sociales, la tesis actual se centra en el profesorado en activo y el profesorado en formación para intentar descubrir qué necesita saber para humanizar la historia escolar en sus prácticas diarias. El corpus de investigaciones –tesis, artículos, proyectos- centrado en los protagonistas de la historia escolar –los visibles y recordados y los invisibles y olvidados- ha vivido un aumento muy notorio durante el último lustro a través de las contribuciones de, por ejemplo, Cerezer y Pagès (2014), Marolla (2016), Pinochet (2015). También las teorías y aportaciones en ciudadanía global han tenido mucha difusión en nuestro campo. Nuestro planteamiento de humanización bebe, en realidad, de ambos planteamientos, y se ubica a nivel teórico en los marcos del humanismo radical (Freire, Ross) y la historial total y social (por ejemplo, Vilar y Fontana), que entienden la historia de la humanidad como una totalidad y a todas las personas como agentes importantes cuyas voces, "altas y bajas, grandes y pequeñas" tienen que ser tomadas en cuenta para la formulación de "una historia de todos, de todos los hombres y todas las mujeres, sin privilegios ni excepciones" (Fontana, 2000, p. 351).

3. De 1º a 4º, ¿qué ha cambiado?

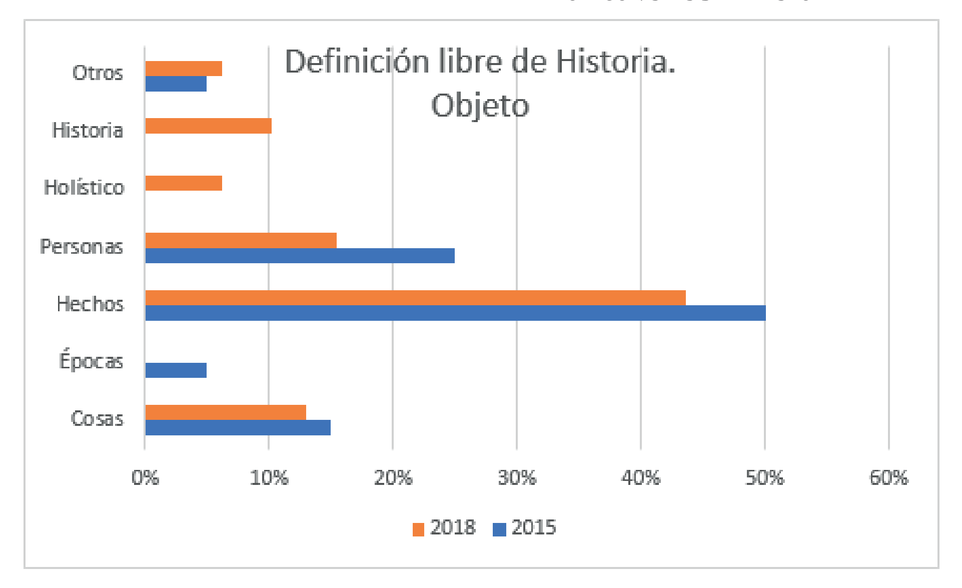
Hace tres años escribimos un artículo con el título "Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar" (2016), donde analizábamos las representaciones sociales del alumnado de 1º de ESO de tres centros de Granollers y Badalona (Barcelona) en referencia al protagonismo humano de la historia. Hemos vuelto a encontrarnos con una parte de este alumnado al final de su etapa formativa obligatoria. Y nos hemos preguntado: ¿qué se mantiene y qué ha cambiado respecto a sus ideas de 1º de ESO?

Hemos pasado el mismo cuestionario que respondieron en 1º a 49 alumnos de un instituto de Badalona, un centro con alto porcentaje de alumnos de familias inmigradas y bajo poder adquisitivo.

En la primera pregunta, el alumnado tenía que seleccionar, de entre 8 imágenes diferentes, las 2 que más relación tuvieran con su idea de "historia". No hemos podido comparar los resultados de manera clara porque muchos alumnos han seleccionado más imágenes de las que se les pedía. Hemos detectado, sin embargo, una menor polarización de las respuestas y un reconocimiento importante de dos imágenes que fueron obviadas en 1º de ESO y que hacían referencia a invisibilizados: un cuadro de una mujer cuidando de un niño enfermo y una fotografía de los refugiados españoles de la Guerra Civil.

En otra pregunta les pedimos que explicaran a un niño de 6 años de qué trata la Historia. Clasificamos sus respuestas en función del objeto de estudio que le asignaron y analizamos también en qué dimensión temporal la ubicaban.

Figura 1. Definición libre de Historia. Objeto.



Como puede comprobarse, no ha habido demasiadas diferencias entre las respuestas de 2015 y las de 2018. Mayoritariamente los y las estudiantes de 4º creen que la historia trata de hechos, de personas y de cosas. Hechos, personas y cosas que, para la mayoría, se ubican en el pasado. Es interesante, no obstante, observar las respuestas que consideran su transtemporalidad y su relación con el presente.

Figura 2. Definición libre de Historia. Ubicación temporal.

Definición libre de Historia
Ubicación temporal
28,20%
20,50%
Pasado
Pasado con influencia en el presente
Transtemporal
Otros

La siguiente pregunta también aborda la delimitación conceptual de "Historia", pero, en este

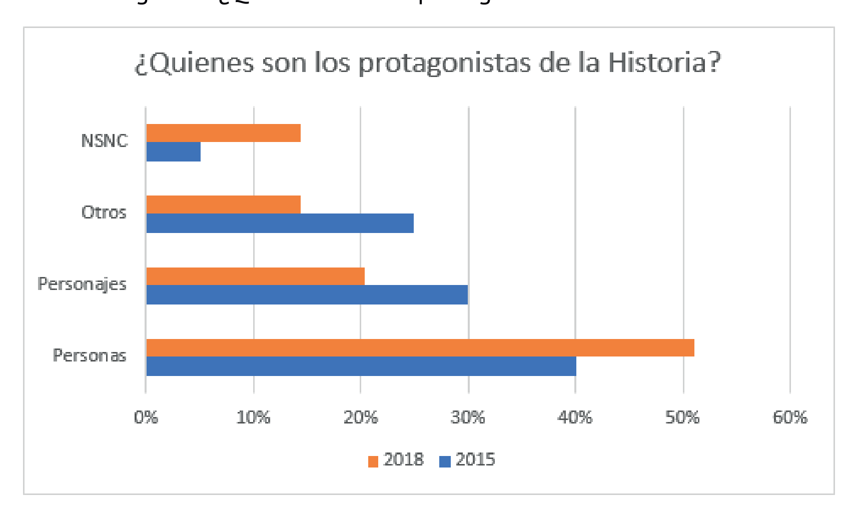
caso, se les dejaba escoger una de entre varias opciones ya establecidas.

Figura 3. ¿De qué trata la Historia?



Como puede comprobarse, también en estas respuestas no hay excesivos cambios entre 2015 y 2018. Finalmente, se les preguntaba explícitamente por los protagonistas de la Historia, a partir de la pregunta abierta "Si la historia fuera una novela, ¿quién/es sería/n su/s protagonista/s?". En este caso hemos clasificado sus respuestas en función de si hacían referencia a personas (engloba respuestas como "personas", "seres humanos", "hombres y mujeres", "nosotros", "todos", "todos los humanos", etc); a personajes concretos (abarca respuestas referentes a personajes concretos como "Cristóbal Colón" o "el rey", a colectivos como "políticos" o "los reyes" y a personajes religiosos como "Jesucristo"); o a otros (como "el tiempo", "no sería nadie").

Figura 4. ¿Quiénes son los protagonistas de la Historia?



Tampoco en esta pregunta las respuestas han sido demasiado diferentes en ambas fechas,

aunque sí ha habido un aumento de respuestas que consideran a todas las personas como protagonistas y ha disminuido la cantidad de respuestas referentes a personajes y grupos concretos excluyentes.

4. El profesorado en formación

Nuestra investigación actual se centra en el profesorado y su formación. Las aportaciones de las investigaciones sobre el currículum y los materiales nos son muy importantes, pero entendemos que es el profesorado, en último término, el agente educativo básico. Usando los términos de Giroux (1997), entendemos el docente como un intelectual reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones sobre el currículum y la práctica, y revisar la misma para mejorarla de manera permanente (Pagès, 2012).

El trabajo de campo está en pleno desarrollo y no podemos presentar aún avances ni conclusiones, pero tenemos algunos datos que nos parecen importantes porque nos permiten establecer relaciones con los datos comparativos presentados anteriormente.

Estos datos pertenecen a un grupo de alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia de una universidad a distancia que respondieron a un cuestionario fundamentalmente cerrado (aunque abierto en la posibilidad de añadir contenidos y matizar en todas las preguntas).

El 57% del alumnado ha estudiado el grado de Historia, y el 75% de ellos ha realizado también un máster en esta disciplina. Se les planteó el siguiente enunciado, resultado de varias investigaciones en relación con los protagonistas y los invisibles de la historia escolar:

"En varios estudios se ha constatado que los protagonistas de la historia escolar son pocos y excluyentes: en el currículum, los libros de texto y las prácticas de aula aparecen pocas personas, y las que aparecen acostumbran a ser hombres, europeos y de clase dominante. Hay muchas personas y muchos colectivos que no forman parte de la historia que se enseña y se aprende en las escuelas y los institutos".

Se les preguntó si consideraban esta situación un problema educativo y si pensaban que tenían los recursos (formativos o materiales) necesarios para revertir la situación. Debían escoger una de cuatro opciones previamente establecidas y responder a la pregunta "¿Esto te parece un problema educativo?": 1. No es un problema educativo; 2. Puede ser un problema, pero no es importante ni urgente; 3. Es un problema, pero es más importante la comprensión de procesos y causalidades; 4. Es un problema educativo importante; 5. "Otros". Los resultados nos muestran que un 43% del alumnado declara que le parece un problema educativo importante, frente a un 57% que ha escogido la opción "Es un problema, pero es más importante la comprensión de procesos y causalidades".

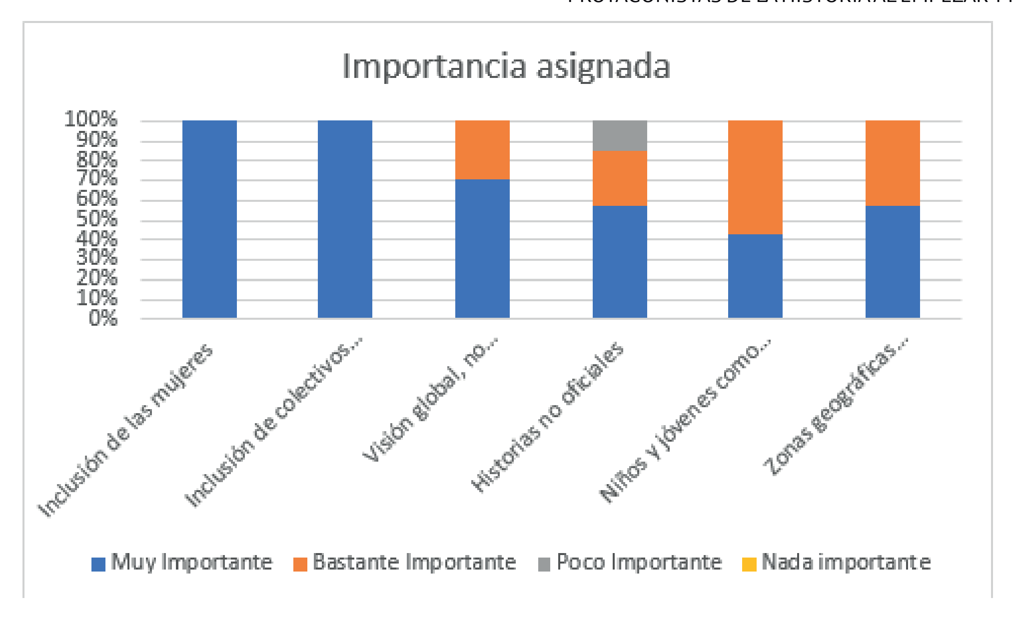
Al responder la segunda cuestión, las opciones quedan más diversificadas: frente a un 43%[21] de los futuros docentes que considera que tiene los recursos necesarios para revertir la situación, un 29% confiesa que no los tiene. Aquí sí que ha habido aportaciones personales del alumnado: un 14% aporta que hay los recursos, pero no el tiempo para analizarlos y utilizarlos; el otro 14% considera que depende mucho del contexto educativo en el que se encuentre.

Antes de finalizar el cuestionario, se les pedía que valoraran el lugar que deberían ocupar en el currículum y en la enseñanza distintos protagonistas. La valoración era de 1 a 4, siendo 1 "nada importante", 2 "poco importante", 3 "bastante importante" y 4 "muy importante". Las situaciones que tenían que evaluar eran: 1. La inclusión de las mujeres; 2. La inclusión de personas desfavorecidas: pobres, perseguidos, enfermos, minorías, etc; 3. Una visión global, no eurocéntrica; 4. La inclusión de las historias no oficiales (movimientos de resistencia, el descubrimiento de América desde los americanos, las cruzadas vistas por los árabes, etc); 5. La inclusión de los niños y jóvenes como personajes históricos; 6. La entrada en juego de zonas geográficas olvidadas.

La inclusión de las mujeres y de personas desfavorecidas cuenta con el 100% de los futuros profesores considerándolo "muy importante"; la ruptura con el eurocentrismo y la entrada en juego de zonas geográficas olvidadas son consideradas "muy importantes" por más del 50% de los alumnos, y "bastante importantes" por los otros. La inclusión de niños y jóvenes como personajes históricos es "bastante importante" por más de la mitad (57%) de los participantes, y "muy importante" por el resto (43%). Finalmente, los estudiantes asignan a la incorporación de las historias no oficiales la menor de la importancia, con un 57% que la considera "muy importante", un 28% "bastante importante" y un 15 % que cree que es "poco importante".

Figura 5. Importancia asignada.

21 Cabe destacar que los alumnos que corresponden a este 43% no son los mismos que corresponden al 43% de la respuesta anterior. Más allá del análisis de los datos generales, es interesante que nos fijemos en el itinerario de opinión de cada uno de los participantes para encontrar coincidencias en las variables. En este caso, esta coincidencia no se da.



5. Discusión de resultados

Después de analizar los resultados y establecer relaciones entre ellos, creemos que las aportaciones más importantes de los resultados son las siguientes:

Tanto en 1º de ESO como en 4º, las respuestas con más presencia de personas son aquellas que ya están focalizadas en ellas, al dar respuestas cerradas o preguntar expresamente por los protagonistas; en cambio, cuando responden abiertamente sobre "de qué trata la historia", son "los hechos del pasado" la respuesta más repetida.

En lo referente a las representaciones sociales del alumnado sobre la historia, constatamos que son complejas y en muchos casos contradictorias, ya que un mismo alumno atribuye objetos y objetivos diferentes a la historia a lo largo del cuestionario y da un peso variable a la presencia y protagonismo de las personas. Esto nos lleva a algo que ya se ha planteado en otras ocasiones (por ejemplo, Kitson et al., 2015, p. 222): dejamos poco espacio educativo para la reflexión epistemológica, y en el caso de la historia es frecuente que los alumnos mezclen ideas sobre objetos, sujetos y finalidades, si no han tenido el espacio para reflexionar y construir. Nos recuerda también a las aportaciones de Ferrán Grau (2016) sobre la construcción de relatos, en los que veía que cuando no se ayudaba a los alumnos a estructurar sus ideas históricas, éstas acostumbraban a estar inconexas y no ayudaban a la formación de opinión y valoración propias. ¿Es posible que después de toda la etapa de educación obligatoria no hayamos dejado al alumnado plantearse qué es la historia, ni verse como protagonistas de la misma?

El aumento del reconocimiento de las imágenes de personas invisibilizadas lo relacionamos con las temáticas del currículum de 4º de ESO, que aborda la historia más reciente y aspectos como los movimientos sociales, los refugiados y las guerras. Este dato coincide con las conclusiones de

un análisis sobre los recursos no escolares con contenidos históricos: los que hacían referencia a etapas más próximas temporalmente estaban más humanizados que los que se referían a contextos históricos más lejanos en el tiempo (Massip, 2017).

Observamos una mayor presencia de las personas como agentes representativos de la historia y como protagonistas de la misma. Aun así, los porcentajes siguen pareciéndonos reducidos.

En el caso de las ideas del profesorado en formación, vemos que, cuando se les pregunta sobre los protagonistas de la historia, en general muestran preocupación y dan importancia a la diversificación de protagonistas. En estudios de caso realizados con profesorado en activo, algunos investigadores como Marolla (2016) han detectado que esta preocupación manifiesta es incoherente con la práctica docente por falta de recursos y formación.

Destacamos que, a pesar de la preocupación manifiesta, más de la mitad del profesorado en formación no da prioridad a las personas como protagonistas, o las considera incompatibles con el aprendizaje de procesos y causalidades. Esto nos coincide con algunas respuestas a las entrevistas que hicimos en la investigación de 2015: algunos profesores identificaban la humanización de la historia escolar como un retroceso a los relatos centrados en las genealogías reales y de grandes personajes, en detrimento de una comprensión de los procesos históricos. Esto es algo que desde la sociología analítica ya se tiene resuelto: las causas, los procesos y cualquier realidad social e histórica, solo se explican desde los individuos que toman decisiones y realizan acciones, acciones que transforman su contexto. En la relación micro y macro, lo macro es solo la mirada amplia de la realidad, que se desarrolla siempre en micro. Así, es imposible entender cualquier fenómeno si no entendemos sus agentes: las personas. No hay causas sin causantes. La humanización no conlleva una disminución de la importancia de procesos y causas, sino que se pregunta: ¿quién causa esas causas?

Coincidimos con la aportación de Alois Ecker (2018), quien considera que en la formación del profesorado hace falta hacer más hincapié en los valores, los objetivos y las finalidades del conocimiento histórico y social escolar.

6. Conclusiones

La confrontación de los datos de ambas investigaciones nos deja algunas reflexiones y preguntas abiertas importantes. Quizá desde la formación estamos muy preocupados en que los futuros maestros sepan diseñar propuestas e intervenciones didácticas concretas, para cursos específicos, pero no en pensar de manera global. Les planteamos: “después de esta intervención, de esta unidad, de esta actividad, ¿qué desearías que hubiesen aprendido tus estudiantes?”, pero no les pedimos que hagan esta reflexión pensando en el alumno que finaliza no una unidad, sino toda su escolarización. Más allá de los conocimientos sustantivos, ¿qué relato global construyen? ¿qué representación tienen de la historia, de las personas, del mundo en el que viven, del mundo que podrán construir?

Es más: en la formación del profesorado, ¿damos suficiente relevancia a que los futuros maestros atiendan a estas ideas, a estas representaciones, y les den importancia tanto a la hora de planificar, como a la hora de revisar las intervenciones de aula? Quizá no acostumbramos a ponerles frente a la idea de las representaciones sociales más allá de los planteamientos sobre conocimientos previos y sobre sus puntos de partida o los planteamientos del constructivismo o el socioconstructivismo. Las usamos para explicar el punto de partida, pero las usamos poco para hablar del punto de llegada, de lo aprendido, de lo logrado. Soo Hoo (1993, p. 389) planteaba hace un par de décadas que

> De una forma u otra los educadores han olvidado la importante conexión entre profesores y alumnos. Escuchamos a expertos de fuera que nos informan y, en consecuencia, pasamos por alto el tesoro que tenemos en nuestros propios patios traseros, los alumnos.

Sería en parte contradictorio que no defendiéramos este protagonismo central de los alumnos y sus ideas y representaciones: si la humanización de la historia escolar pasa por poner a las personas en el centro, las primeras con las que lo aplicamos son aquellas con las que convivimos diariamente: nuestros alumnos y nuestras alumnas.

Referencias bibliográficas

Cerezer, O. y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona y AUPDCS.

Ecker, A. (2018). The initial education of History Teacher in Europe: systems, curricula, standards – a comparative approach. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS, Ediciones Universidad de Valladolid.

Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2011). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Morata.

Fontana, J. (2000). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Grau, F. (2014). *Els relats històrics a les aules de secundària. Un cas d'investigació-acció*. Doctorat en Didàctica de les ciències socials, de la geografia i de la història. Barcelona: Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les ciències socials / Universitat Autònoma de Barcelona.

Marolla, J. P. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre posibilidades y limitaciones*. Doctorado en Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias

Sociales. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En C. Ruiz, A. Doreste y B. Mediero (Eds.), *XXVIII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Massip, M. (2017). Y fuera del aula, ¿quiénes son sus protagonistas?. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (Eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*, 5-14.

Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora, ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. Programa de Doctorado en Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2009). El conocimiento social. En A. Santisteban, *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Documento digital).

Scudder, J. (2018). Making History Relevant for the Social Media Generation. *Education Week Teacher*. August 22. Recuperado el 25 de agosto de 2018, de https://www.edweek.org/tm/articles/2018/08/22/history-relevant-generation-z.html?

Soo Hoo, H. (1993). Students as partners in research and restructuring schools. *The Educational Forum, 57*, 386-393.

NARRATIVAS PRESENTES NO JORNAL PIONEIRO (1994-2002), CAXIAS DO SUL-BRASIL: USO NO ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eliana Gasparini Xerri

egxerri@ucs.br

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

1. Introdução

Os estudos sobre a formação de professores são recorrentes em perspetivas diversas, tais como: professores reflexivos, epistemologias de práticas, teorias pedagógicas, didáticas aplicadas, mas não

são tão comuns estudos de proposição de uso didático de impressos jornalísticos que contemplem, desde a formação dos professores até a aplicação dos resultados com seus alunos. Assim, mais do que retomar estudos sobre conceitos relacionados à didática e formação de professores, o presente trabalho objetiva possibilitar reflexões sobre a aproximação de prática didática específica na formação de professores de História na Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Brasil, considerando que a realidade, o tempo presente e a formação de professores estão inclusos no processo teórico e prático, aqui pautado pela teoria crítica, que como afirma Santos (1999):

> Teoria crítica é toda teoria que não reduz a realidade ao que existe. A realidade é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades. A análise crítica assenta-se no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas suscetíveis de se superar. O desconforto, o inconformismo ou a indignação suscitam impulso para teorizar a sua superação (p. 197).

Por conseguinte, motivada por inquietações relativas à educação no tempo presente e à busca de possibilidades que a tornem mais próxima à realidade e que, portanto, instigue questionamentos e ações significantes, o uso didático do jornal é apresentado como reflexão e possibilidade na formação dos professores de História[22]. Pois, é recorrente a afirmativa de que os alunos têm pouco interesse pela disciplina, e, além disso, o atual governo brasileiro tem-se posicionado no sentido de não valorizar as ciências sociais, inclusive propondo a diminuição da carga horária das mesmas. Assim, ao refletir sobre o uso do jornal como recurso didático, acredita-se que este deve ser objeto de exploração na formação de professores, atribuindo-lhe significado. Uma vez que é fonte presente no quotidiano da maioria da população, o uso didático do mesmo é inquestionável.

Para refletir sobre a formação desses profissionais, é imperativo mobilizar o conceito de didática, sendo aqui apresentada como disciplina, ou seja, componente curricular, mesmo que sejam aceitas outras conformações para o termo como: ciência, proposta metodológica, prática. Enfim, estudada e analisada desde o contexto da antiguidade, a didática perpassa contextos e necessidades locais na busca de aprimorar o processo de ensino e desenvolver a consciência histórica. Nessa perspetiva afirma Cerri (2017):

> O conceito de consciência histórica dá formalidade e consistência à ideia, constituída nesses diversos processos de mudança, de que o conhecimento histórico ultrapassa a academia e constitui-se desde diversas formas, conteúdos, funções e focos de enunciação. Assim, o conhecimento histórico escolar não pode ser apenas o conhecimento académico resumido ou simplificado para o público infanto-juvenil, mas um daqueles focos sociais nos quais a história é produzida em formas, conteúdos e funções próprios ao seu contexto (p. 19).

Tecendo amarras entre a didática com o uso de uma fonte presente no dia a dia (jornal), com o ensino de História e a formação dos professores, se estabelece também a aproximação entre o conhecimento histórico e outros focos de enunciação, parafraseando Cerri (2017, p. 19).

22 Na Universidade de Caxias do Sul não há curso em Ciências Sociais, apenas graduação licenciatura em História, Sociologia, Filosofia, Letras, Geografia como integrantes da área de Ciências da Humanidade.

Dessa forma, uma didática para o ensino de História é articulada com as transformações do tempo presente e também com os contextos onde ocorre. Assim é necessário contextualizar onde ocorre a formação dos professores que embasou esse estudo. Na UCS, a disciplina Didática é oferecida no quinto semestre, terceiro ano do curso de Licenciatura em História[23]. Além das disciplinas que constituem a formação dos alunos de licenciatura de toda a instituição, também são oferecidas as disciplinas específicas do curso que visam a formação de professores: Metodologia do Ensino de História e três Estágios (um de observação escolar e dois de práticas). As disciplinas Teoria da História e Metodologia da Pesquisa Histórica, compõem o núcleo voltado à pesquisa[24] uma vez que se defende que todo o professor é, também pesquisador.

Esse estudo apresenta, brevemente, o Ensino de História no Brasil e na UCS, utilizando como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[25] de História, pois é contemporâneo ao período em estudo na fonte utilizada. Na sequência, são abordados temas relativos à imprensa nacional e ao Jornal Pioneiro, a aproximação com o Ensino de História e didáticas desenvolvidas na formação de professores.

O trabalho é resultado da pesquisa "Narrativas presentes no Jornal Pioneiro (1994-2018): análise e uso no Ensino de História", em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História (PPGH) – UCS, que possui como área de concentração o Ensino de História: fontes e linguagens. A pesquisa conta com a colaboração de seis alunos do curso da graduação Licenciatura em História[26], possibilitando diálogos entre a formação de professores e a pesquisa, a graduação e o mestrado.

O diálogo tem-se estabelecido com a participação de alunos pesquisadores da graduação (licenciatura em História) que selecionam temas segundo os seus interesses dentro das categorias a investigar: política, educação, cultura e movimentos sociais. Uma reunião coletiva ocorre mensalmente com todo o grupo, onde se discute, em forma de seminário, aportes bibliográficos indicados e são socializados os resultados da pesquisa. Anualmente os pesquisadores participam de eventos de pesquisa na UCS e em outras instituições, a participação ocorre através de comunicações orais e pôster[27]. O diálogo ocorre também pela inserção dos alunos no PPGH.

23 A duração do curso é de oito semestres, quatro anos, totalizando 3400 horas, com três estágios: estágio I de observação de escolas e de práticas no ensino fundamental, séries finais e no ensino médio, estágio II – vinte horas de prática em sala de aula para uma série do ensino fundamental- séries finais; estágio III – vinte horas de prática numa série do ensino médio. Entre os critérios a serem avaliados estão as propostas e as ações didáticas desenvolvidas pelos futuros professores.

24 Embora o curso seja voltado para a formação de professores, também proporciona pesquisa, como forma de inserção nessa prática, e, porque não há na instituição bacharelado em História.

25 Documento norteador para a educação brasileira desde 1997, mesmo com a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017-2018.

26 Os alunos da graduação Licenciatura em História estão em formação para tornarem-se professores, todos já fizeram ao menos duas práticas (estágios) exigidos pelo curso, assim, defende-se que a investigação, como professores em formação, auxilia na aproximação do investigador-professor, pois, as didáticas são pautadas, também, pelas perspetivas de investigação.

27 A pesquisa se insere na abordagem da análise historiográfica, pautada na História Cultural, o que possibilita análises e reflexões interdisciplinares que permitem vincular diversas fontes para compor cenários, de modo a analisar e produzir no Ensino de História.

2. Incursão ao ensino de história no Brasil e na UCS

Refletir sobre o Ensino de História[28], e, portanto a formação de professores que atuam na disciplina, permite associá-lo à criação da disciplina História através do Decreto das Escolas das Primeiras Letras, em 1827, que conforme os PCNs (1997)

> O texto do decreto revelava que a escola elementar destinava-se a fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população. A História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada; enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos (p. 14).

Em 1855 o ensino da disciplina História passou a ser obrigatório nas escolas, salientando que a educação formal era restrita a grupos privilegiados da sociedade, excluindo em sua maioria escravos, pardos, pobres.

Com a República (1889) a História Nacional conquistou maior relevância, mas era o Estado o condutor da mesma. De forma breve, o PCN (1997) considera que a

> História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História Pátria era entendida como o alicerce da "pedagogia do cidadão", seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogéneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional (p. 16).

Dessa forma, sob o jugo do positivismo, os coletivos sociais estavam afastados do ensino de História e assim permaneceu o afastamento ao longo da república brasileira[29], a qual é marcada pela alternância entre governos ditatoriais (1937-1945 / 1964-1985) e democráticos (1945-1964 / 1985...) os quais revelam ora exclusão, ora inclusão da sociedade e dos movimentos culturais, sociais, económicos e políticos na educação brasileira. No entanto, mesmo nos momentos de maior liberdade, a didática mais praticada no ensino de História, tanto nas escolas como nos cursos de graduação, manteve práticas de memorização e de pouca significância.

Somente com os debates surgidos no período de redemocratização, a partir dos anos 1980, tanto as categorias documentais quanto as abordagens de pesquisas e as didáticas, passaram gradativamente a incluir temas como: música, poesia, género, imprensa, religiões a partir de abordagens sociais e críticas. Tais debates incluíram temas transversais obrigatórios –cidadania, democracia, meio ambiente, educação sexual, conectados com as transformações ocorridas no final

28 Há extensa bibliografia sobre o Ensino de História e sua relação direta ou não com a disciplina História, por exemplo os trabalhos de Oldimar Cardoso, Kazumi Munakata e outros. No entanto, para esse estudo optou-se pelo contexto em abordagem e o documento norteador da área – PCN de História.

29 Estudos desenvolvidos por (Ribeiro, 1986; Saviani, 1997, 1999, 2001; Xavier, 2002; Romanelli, 2002; Alves, 2003) e outros, têm analisado importantes momentos no pensamento pedagógico brasileiro, sendo três os mais influentes: escolanovismo, tecnicismo e pedagogias críticas.

do século XX.

Para melhor compreensão do contexto em estudo é mister lembrar que a universidade, mais antiga e permanente, no Brasil foi instalada em 1920, portanto, também a formação de professores é recente. Nesse contexto, a Universidade de Caxias do Sul, a única e a primeira da região serrana do Rio Grande do Sul, foi fundada em 11 de fevereiro de 1967[30]. A existência de cursos superiores isolados foi determinante para sua fundação: Escola de Belas Artes (1949), Escola de Enfermagem (1957), Faculdade de Ciências Económicas (1959), Faculdade de Filosofia (1960); Faculdade de Direito (1960). Conforme Xerri (2018), a Faculdade de Filosofia

> pretendia de início instalar os seguintes cursos: Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História, Pedagogia e Didática. A opção pelos mesmos justifica-se pela constatação de que era imprescindível qualificar professores e proporcionar cultura geral, bem como a inserção no contexto previsto pela legislação educacional da época, a qual determinava a necessidade de Faculdade de Filosofia e cursos para a formação de professores (p. 8).

No contexto de fundação da UCS, a formação de professores acompanha o processo de industrialização e urbanização cada vez maior no país. Criado junto à Faculdade de Filosofia, o curso de Licenciatura Plena em História da UCS[31], conta atualmente com cerca de 200 alunos que estudam no período noturno, na sua grande maioria são operários, jovens adultos, que buscam como formação "estudar a trajetória das sociedades desde as suas origens até o presente, analisando as suas relações espaço-temporais, sociopolíticas, económicas e culturais; processo ensino-aprendizagem", conforme descreve o portal do curso.[32]

Contribuindo com a formação continuada de professores e profissionais ligados à educação, desde 2012 a instituição oferece o PPGH cujo objetivo, segundo UCS (2012)

> é a preparação de recursos humanos de alto nível, através de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, para atuar em áreas ligadas ao patrimônio histórico, serviços de pesquisa e documentação, organização de informações históricas, consultorias e pareceres históricos. O programa volta-se também para as áreas da
>
> educação patrimonial e da capacitação docente para o ensino de história, com especial atenção à produção de material didático, sobre o uso das novas linguagens e sobre a cultura digital e utilização de fontes diversas para a pesquisa no ensino de história.

Dialogando com o propósito deste artigo, fica saliente que o estudo aqui apresentado faz

30 Os anos de 1950 e 1960 marcaram a expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo das instituições privadas, como a UCS, localizada na cidade de Caxias do Sul, com Campis em cidades da região. Foi a primeira universidade da Serra Gaúcha, e, desde a sua fundação em 1967, representou para milhares de estudantes a possibilidade de graduação. A sua área de atuação engloba 69 municípios, ou seja, mais de um milhão de habitantes. Está situada em uma região economicamente próspera, considerada importante polo industrial do Estado do Rio Grande do Sul, que encontra na Universidade amparo às mais diversas áreas e necessidades.

31 Na Universidade de Caxias do Sul, o curso de História possui disciplinas específicas a todas as licenciaturas, relacionadas à formação de professores: História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Docência: teoria e prática, Políticas e Gestão em Educação, Pesquisa em Educação, Sociologia em Educação, Educação e Cultura Digital, Educação inclusiva, Língua Brasileira de Sinais, Antropologia em Educação e Didática.

32 Mais sobre o curso de História-UCS, em https://ucsvirtual.ucs.br/.

relação entre a formação de professores (Graduação e Mestrado) com reflexões sobre didáticas possibilitadas pelo PCN-História.

3. Diálogos possíveis entre imprensa, jornal pioneiro e didática no ensino de História

O contexto brasileiro do surgimento da imprensa e da criação de mais escolas é o mesmo, sendo necessário ressaltar que ambas eram destinadas a públicos favorecidos economicamente, uma vez que a grande maioria da população era analfabeta (segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil em 1900, possuía aproximadamente 65% de sua população analfabeta. Para Carvalho (2002),

> Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (pp. 17-18).

A educação e a imprensa brasileiras remetem ao século XIX,[33] com o estabelecimento da corte lusa no Brasil (1808) e a posterior constituição do Estado (1822); portanto, refletir sobre ambas é perceber similitudes com o contexto em que foram criadas. Assim, esclarecem Martins e De Luca (2013)

> a história do Brasil e a história da imprensa caminham juntas, se auto-explicam, alimentam-se reciprocamente, integrando-se num imenso painel. Nesse cenário, muitas vezes os personagens são exatamente os mesmos, bastante próximos, pois intervenções políticas de peso são decididas no interior das redações, estabelecendo e testemunhando avanços e recuos das práticas de governos, da dinâmica do país, da formação de seu povo, do destino nacional (p. 8).

Os dados apresentados dão conta da tardia inclusão da educação e imprensa no Brasil, demonstrando que de fato, a ausência de bibliotecas, informações, notícias, instituições de ensino, e, enfim, da circulação de ideias, era de interesse da antiga metrópole e elite local. Pode-se afirmar que esse tardio ingresso no mundo das letras e dos letrados ocasionou sintomas que perduram atualmente.

Em conformidade com a temática da Didática das Ciências Sociais e a formação de professores, faz-se necessário considerar que apenas em 1996 a Lei de Diretrizes e Base (LDB) da Educação Brasileira estabeleceu reflexões sobre a educação e o sistema de ensino nacional, possibilitando metodologias, didáticas, ferramentas que apontassem para análises sócio-críticas da sociedade

33 Durante o período denominado colonial (1500-1822), havia poucas escolas, sendo a educação voltada, principalmente à elite local.

na busca de minorar problemas históricos. Frente às plurais necessidades nacionais e atendendo a prerrogativas da Constituição Federal (1988), ocorreram notáveis modificações na educação nacional, as quais suscitaram debates em todo o território nacional e acabaram resultando nos PCNs, entendido como parâmetros[34] alternativos e com sugestões didáticas para os professores, na perspetiva de promover um ensino-aprendizagem mais construtivo e crítico. Importante salientar que muitas das ideias que formaram o documento, estiveram pautadas pela influência dos estudos de Paulo Freire, contemplando uma perspetiva de respeito e autonomia, tanto para professores, como para os alunos. Ao considerar a formação de professores e a didática do uso de jornal, remeto às palavras de Paulo Freire (1993)

> Uma das coisas que a professora deveria fazer, por exemplo, para compreender a cultura multiculturalmente é comentar com os alunos as diferenças e dizer que, quando você discute tal coisa do conteúdo do programa, essa coisa não é universal, ela tem suas dimensões regionais, até de família, e entra aí o problema de classe. A cultura de classe existe. A linguagem de classe existe. Há uma sintaxe que é da classe trabalhadora e outra que não é. É preciso saber como você reinventa a linguagem, compreendendo a diversidade dessas sintaxes, como consegue recriar a linguagem de forma correta. E como professor você pode testemunhar diariamente a sua postura e aí compreender muito bem a relação dialética entre tática e estratégia. Quer dizer, você tem o sonho estratégico, que é o da multiculturalidade, mas tem que ter táticas para falar dele, porque você pode cair nos exageros do discurso – que são idealistas, voluntaristas – e você pode perder o emprego. E a questão sua não é perder o seu emprego; é manter o emprego e ajudar o seu sonho. Acho que não há fórmulas para isso. Você tem que recriar todo dia as suas táticas para superar o exclusivismo de uma compreensão cultural estreita (p. 5).

A linguagem das narrativas do jornal, demonstra as diferenças culturais e os interesses políticos existentes, portanto, o multiculturalismo social, acaba por estar presente com as suas intencionalidades através dos endereçamentos e receção do texto. Assim, a associação da fonte como recurso didático na formação dos professores, possibilita aos mesmos aplicações semelhantes junto aos seus alunos. Com autonomia e critérios na forma de uso, adequados às séries e faixas etárias dos alunos.

O período histórico aqui apresentado, e, escolhido, enfrenta controvérsias sobre sua denominação, sendo chamado por estudiosos de: tempo presente, história recente, história contemporânea e até história imediata. Se utilizará da terminologia tempo presente, respaldada pelos apontamentos feitos por Padrós (2004)

> Em síntese, a originalidade da abordagem do presente está situada no fato de poder captar a atualidade, a novidade, a irrupção e a emergência de tendências, assim como as possibilidades de estabelecer as conexões – as "pontes" – que a interligam com o passado (evidenciando a vigência da perspetiva processual da história). Por outro lado, não há diferença concreta alguma quanto às operações básicas que realiza o historiador que trabalha com períodos mais distantes. Nesse sentido, o tempo presente exige, mediante pressupostos teóricos, o dimensionamento, a hierarquização e a contextualização dos eventos, assim como sua inserção no processo histórico e sua relação com ele (p. 204).

34 Grifo da autora.

Partindo dessa perceção sobre o tempo presente, a sua importância e a configuração da disciplina homónima, faz-se necessário caracterizar o ensino História, tendo em mente que os PCNs orientam uma educação visando a dimensão coletiva, e não apenas o indivíduo, numa clara posição de possibilitar diálogos críticos sobre o contexto social e histórico, significando dessa forma, um parâmetro pautado na criticidade.

A preocupação com os processos de ensino e aprendizagem, nas e para as diversas realidades brasileiras, são objetos de cuidados específicos no documento, mas a meta principal é a educação de qualidade, com a autonomia como elemento central nesse processo; para alcançá-la, são propostas metodologias que passam pelo uso de diferentes materiais. Enfim, no ensino de História, através do ensino superior, deveria estar considerado o coletivo em posição primordial, rompendo com a perspetiva conservadora do indivíduo, é nesse sentido, que o jornal ocupa espaço nesse estudo, pois envolve vários coletivos desde sua formatação até as perspetivas de endereçamento[35], e coletivos de recetores.

Dessa forma, o jornal ganha significado por estar presente no quotidiano de vários coletivos, uma vez que é, para Ferreira e Franco (2013, p. 72), "outra linha de renovação no campo do século XX operou pela via da história das representações, do imaginário social e dos usos políticos do passado pelo presente através do debate sobre as relações entre história e memória."

Tendo presentes essas relações entre imprensa e História, apresenta-se o *Jornal Pioneiro* relevante, pois abrange 18 municípios na região da serra gaúcha, afetando uma população aproximada de 671.268 habitantes. O jornal foi fundado em 4 de novembro de 1948, na cidade de Caxias do Sul, e obedecia a duas ordens de influência: "uma, voltada à valorização das raízes socioculturais da cidade, e outra, político-partidária, ligada à Ação Integralista Brasileira[36]" (Giron e Pozenato, 2004, p. 155). Inicialmente, era semanal, se tornando diário em 21 de fevereiro de 1981, ocasião na qual ficou estabelecido que deixaria de ser partidário, passando a ser comunitário. Conforme as mesmas autoras

> O Pioneiro continua em circulação, tendo mudado de nome – de O Pioneiro para Pioneiro – no início da década de 80. De propriedade da Empresa Jornalística Pioneiro, cujo principal acionista e Diretor-Presidente era Bernardino Conte, foi vendido em 1993 à Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS), quando passou a ser apresentado como
>
> Diário de Integração regional. Com tal incorporação, tornou-se um grande periódico, com circulação garantida em toda a região.

O Jornal Pioneiro possuía e possui grande circulação e influência, podendo, portanto, ser

35 Termo utilizado por Elizabeth Ellsworth para abordar possíveis significados do modo de endereçamento: 1) algo inerente ao texto do filme e que age sobre o espetador; 2) um evento resultante da interação entre o texto do filme e o espetador; 3) um conceito que pode ser aplicado também a outras áreas (educação, estudos culturais, psicanálise). Na perspetiva desse estudo, a associação feita é com as narrativas do Jornal Pioneiro.

36 A Ação Integralista Brasileira era adepta de ideias fascistas. Sobre as raízes socioculturais é necessário mencionar que a região foi palco da imigração italiana, na segunda metade do século XIX.

visto como potencializador de representações da sociedade, os seus debates e diferentes escritas. Por conseguinte, a aproximação dialógica entre jornal e Ensino de História remete a discussões necessárias que objetivam assegurar possibilidades do seu uso para além de propostas empíricas, o que também é discutido pela escrita da História, assim auxilia Chartier (2016)

> Como em Ginzburg (e, talvez, mais do que ele mesmo pense, já que ele colocaria de Certeau no campo dos céticos), acham-se associados, e não opostos, conhecimento e relato, prova e retórica, saber crítico e narração (p. 16).

Logo, jornal e História estão entrecruzados, tanto que manuais didáticos colocam extratos de textos jornalísticos como forma de auxiliar no aprendizado. No entanto, é necessário considerar as palavras do mesmo autor (2016) ao tratar a História e outras obras relacionadas ao passado

> Atualmente, sem dúvida mais do que em 1998, os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais que uma modalidade da relação que as sociedades mantêm com o passado. As obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também conferem uma presença ao passado, às vezes ou amiúde mais ponderosa do que a que estabelecem os livros de história (p. 21).

O autor remete aqui a outras possibilidades de trabalhar as relações do passado e o lugar da História e do ensino de História, assim como se pode aproximar e significar o texto jornalístico, que possui maior penetração e influência social do que a própria História e seu ensino no Brasil, uma vez que é recorrente a fala de que a História não tem importância na educação.

Assim, pensar a formação de professores estabelece a necessidade de refletir sobre os objetivos e os resultados a serem alcançados junto aos mesmos e aos estudantes da educação fundamental e média[37], ou seja, quando o aluno de licenciatura tem acesso a didáticas diferenciadas, a possibilidade de significar e aproximar o ensino de História passa a ter maior importância, uma vez que isso constitui o processo de sua formação como professor.

O Ensino de História na educação básica brasileira tem sofrido mudanças que acompanham a legislação educacional, todavia, permanece a necessidade de buscar formas didáticas para o mesmo. Dessa maneira, faz-se necessário refletir sobre aspetos importantes a respeito da própria História; para Certeau (2015)

> Existe uma historicidade da história. Ela implica o movimento que liga uma prática, e, uma prática social. A
>
> história oscila, então, entre dois polos. Por um lado, remete a uma prática, logo, a uma realidade; por outro, é um discurso fechado, o texto que organiza e encerra um modo de inteligibilidade. Sem dúvida, a história é o nosso mito. Ela combina o "pensável" e a origem, de acordo com o modo através do qual uma sociedade se compreende (p. 6).

37 Educação Fundamental corresponde aos 9 primeiros anos de escolaridade iniciada aos seis anos de idade, já ao Ensino Médio corresponde aos três anos finais antes do ingresso no ensino superior, denomina-se de Educação Básica a união dos dois níveis.

Debates sobre a História, a sua cientificidade e historicidade promovem anseios de torná-la mais simples, aproximada aos coletivos sociais, sem que perca suas características científicas. O jornal pode colaborar para isso. Para ultrapassar o uso do jornal das meras dinâmicas de recorte e colagem, simples leitura ou como complementação a um trabalho estudantil, é importante estabelecer critérios de escolha, de suas secções e relações com o Ensino de História. Sobre a escolha do jornal, salienta Capelato e Prado (1980)

> A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspetivas que a tomam como mero "veículo de informações", transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere (p. 19).

Atendendo ao propósito desse estudo, o jornal, que é um objeto que habita o quotidiano de diversas formas, pode auxiliar no processo do Ensino da História ao ser assim revelado, uma vez que nele encontramos dados sobre ele mesmo, sobre o contexto histórico, político, económico, social e cultural. Sua associação com a História é defendida por Capelato (1988, p. 20) ao considerar que "o jornal é uma das principais fontes de informação histórica, merecedor, portanto, de consideração dos historiadores". Ao trabalhar com jornais, o pesquisador/professor deve utilizar critérios e métodos que signifiquem o seu uso, assim constitui etapa importante elaborar "algumas indagações: quem são os seus proprietários? a quem se dirige? com que objetivos e quais os recursos utilizados na batalha pela conquista dos corações e mentes?" (p. 13), pois as respostas auxiliam e esclarecem aspetos do jornal.

Por conseguinte, é necessário considerar que essa fonte possui um endereçamento que deve ser observado, uma vez que emite e propaga opiniões -expressões do pensar de quem escreve, envolvendo a reflexão de quem lê. Logo, é importante saber quem o redige, sua formação, se é um colaborador ou se pertence ao quadro de funcionários; esses e outros dados permitem reconhecer e estabelecer possibilidades sobre a própria escrita. A materialidade do jornal também deve ser observada: tipo de papel utilizado, número de páginas, tamanho do jornal, distribuição das secções, quem as escreve, tamanho destinado, como o editorial é apresentado. Critérios como os mencionados servem para atentar aos processos de constituição do mesmo.

Trabalhar com o jornal em sala de aula suscita a necessidade considerar o uso de outras fontes, como o próprio livro didático, imagens, e outros materiais, que possibilitam compreender histórica e socialmente o impresso. Como afirma Capelato (1988, p. 24), "Um documento –o jornal, no caso – não pode ser estudado isoladamente, mas em relação com outras fontes que ampliem sua compreensão. Além disso é preciso considerar suas significações explícitas e implícitas (não manifestas). Cabe, pois, trabalhar dentro e fora dele."

Para implementar tais práticas, é possível utilizar como instrumento o método de análise do discurso, pois, segundo Gill (2007, p. 251), "os analistas dos discursos não veem os textos como veículos para descobrir uma realidade pensada como jazendo além, ou debaixo da linguagem. Ao

invés disso, eles estão interessados no texto em si mesmo, e por isso fazem perguntas diferentes". Assim, as perguntas não são suscitadas apenas pelo texto, possibilitando reflexões diversas.

Quando houver necessidade de solucionar dúvidas, a análise de conteúdo possibilita esclarecer o escrito, o conteúdo jornalístico, pois, conforme Bardin (2009, p. 46) "visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares." .

É importante considerar que a escolha da categoria a ser estudada precede a utilização dos métodos, sendo ela determinada pelo professor, ou de forma coletiva (pelos alunos e professor). A didática, ao estabelecer a razão de se utilizar o jornal, facilita a opção pela categoria ou categorias, uma vez que podem ser trabalhadas mais de uma, por exemplo: editorial, economia, cultura, educação, política, violência, género. Estabelecidos os processos acima citados, a didática regrará as próximas etapas, que podem objetivar oralidade, escrita, publicização dos resultados.

Entre as diversas reflexões acerca da História do ensino de História no Brasil, Munakata (2013**)** considera que, nos anos 1990, tiveram preponderância os trabalhos académicos relacionados ao livro didático. Por conseguinte, outros impressos que guardam e traduzem aspetos de memórias podem e devem ser utilizados. A utilização de recursos como o jornal no ensino, reconduzem a dilemas presentes no campo da História e das didáticas que o amparam. Para Munakata (2013)

> Talvez seja importante que a formação do profissional de História tenha como uma de suas preocupações a história do campo do saber e da profissão a que estará vinculado. O conhecimento da história da constituição desse campo permite avaliar o modo como ele se estruturou e quais os limites de alterações dessa estrutura (p. 265).

Ao emergirem indagações sobre o ensino de História, o professor deverá se manter atento aos resultados de suas práticas, possibilitando a inovação seguindo uma forma metodologicamente pautada na produção de discussões sobre a História, a didática e a utilização de novas fontes, de modo a significar o ensino.

4. Considerações finais

A História e o seu ensino, e, portanto, as didáticas envolvidas, não podem estar desvinculados do contexto temporal, social, histórico, cultural, político e económico nos quais acontecem; por isso, o Jornal Pioneiro apresenta, nesse estudo, condições que favorecem seu uso didático. Sendo o jornal de maior circulação na região desde 1948, a sua existência possibilita associações entre a sua história e a História ensinada na medida em que seus escritos expressam informações sobre ambas e sobre os contextos já mencionados.

O marco temporal para esse estudo foi determinado pelo debate contemporâneo sobre o conceito da História do tempo presente, que, de acordo com a terminologia da esfera académica,

possibilita a aproximação do contexto a ser estudado com o quotidiano dos estudantes. Refletir sobre o marco temporal significa possibilitar reflexões sobre as didáticas utilizadas na formação de professores, aqui os de História.

A escolha pela reflexão sobre o uso do jornal em sala de aula se vincula a defesa de olhares diversos sobre as fontes de pesquisa, sendo que os impressos se fazem presentes no quotidiano de várias maneiras e com diversos fins; logo, se constitui em fonte com potencial de utilização no ensino de História, atendendo a pressupostos presentes no PCN de História.

Relacionar a didática aqui apresentada com a formação de professores no curso de História de UCS, demonstrou que articular o uso de fontes com as necessidades de aproximação da História, significa ter presente que tais didáticas constituem formas de possibilitar reflexões capazes de encaminhar para a autonomia em busca da consciência histórica. Ao mesmo tempo, permitir que as reflexões, ao serem oriundas de narrativas jornalísticas, não prescindem de objetivos claros, estratégias adequadas, avaliação dos resultados, os quais devem utilizar outras fontes para confirmação ou refutação dos mesmos.

Pode-se concluir que existem infinitas possibilidades didáticas para o uso das linguagens, em especial nesse estudo da imprensa. Quanto maiores forem as experimentações e as suas publicizações, maiores e mais importantes serão os resultados obtidos na busca constante de um ensino qualificado e significativo ao processo de formação de professores, e, ao estudante. Esta ideia surge ainda reforçada se considerarmos que a realidade é possibilitadora de reflexões associadas aos contextos que podem e devem ser questionados visando ações motivadoras de posicionamento crítico.

Referências bibliográficas

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental (pp. 1-109). – Brasília: MEC/SEF. Recuperado 13 de dezembro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf.

Brasil. IBGE (2018). Taxa Analfabetismo Brasil (p. 1). Brasília. Recuperado 13 de dezembro de 2018, de https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html.

Carvalho, J. (2002). *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Capelato, M. (1988). *Imprensa e história do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP.

Capelato, M. & Prado, M. (1980). *O bravo matutino. Imprensa e ideologia no jornal O Estado de São Paulo.* São Paulo: Alfa-Omega.

Cerri, L. (2017). Um lugar na história para a Didática da História. *Revista História & Ensino, 23*, 11-30.

Certeau, M. (2015). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: GEN e Forense Universitária.

Chartier, R. (2016). *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

De Luca, T. (2010). História dos, nos e por meio dos periódicos. Em C. Pinsky (Org.), *Fontes Históricas* (pp. 11-154). São Paulo: Contexto.

Ellsworth, E. (2001). Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. Em T. T. da Silva (Org.), *Nunca fomos humanos*: *nos rastros do sujeito* (pp. 9-76). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fernandes, A. (2008). O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. Em A. M. B. de Magaldi e L. N. Xavier, *Impressos e História da Educação: usos e destinos* (pp. 15-29). Rio de Janeiro: 7Letras.

Ferreira, M. de M. & Franco, R. (2013). *Aprendendo História- reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: FGV.

Freire, P. (1993). Paulo Freire: "Nós podemos reinventar o mundo". *Revista Nova Escola.* Recuperado de https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo.

Gill, R. (2007). Análise do discurso. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes.

Giron, L. & Pozenato, K. (2004). *100 anos de imprensa regional (1897-1997*). Caxias do Sul: EDUCS.

Martins, A. L. e De Luca, T. R. (2013). *História e Imprensa no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.

Munakata, K. (2013). Da didática da História à história da História ensinada. *Revista História Hoje, 3*, 251-267.

Padrós, E. S. (2004). Os desafios na produção do conhecimento histórico sob a perspetiva do Tempo Presente. *Revista Anos 90, 19/20*, 199-223.

Sousa Santos, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais, 54*, 197-215. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teoria_critica_RCCS54.PDF.

Universidade de Caxias do Sul. Portal dos Cursos – História (2019). Caxias do Sul. Recuperado em 23 de fevereiro de 2019, de www.ucs.br.

Xerri, E. G. (2018). Presença feminina na criação e fundação da Universidade de Caxias do Sul nas décadas de 1950-1960. *XIV Encontro Estadual de História- ANPUH-RS, 1*, 1-13. Recuperado de http://www.eeh2018.anpuhrs.org.br/resources/anais/8/1531095079_ARQUIVO_PresencafemininanacriacaoefundacaodaUniversidadedeCaxiasdoSulnasdecadasde1950.pdf.

A IMPORTÂNCIA DO PATRIMÓNIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. CONCEÇÕES DE FUTUROS EDUCADORES PORTUGUESES E ESPANHÓIS[38]

Maria do Rosário Castiço de Campos

rcampos@esec.pt

José Pedro Cerdeira

jpcerd@esec.pt

Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação, Portugal

Ana María Hernández Carretero

ahernand@unex.es

Amparo Moroño Díaz

amparomd@unex.es

Rebeca Guillén Peñafiel

rebecagp@unex.es

Universidad de Extremadura, España

1. Introdução

A evolução do conceito de património (Peralta e Anico, 2006) levou a que este deixasse de se relacionar apenas com recursos materiais e estéticos, de valor histórico, passando a associar-se também a bens naturais e culturais de caráter imaterial, formas de vida e culturas de diferentes

38 Este artículo se incluye en las actividades realizadas por el Grupo de Investigación "LIJ" del Catálogo de grupos de la Junta de Extremadura (SEJ036). Ayudas cofinanciadas por FONDOS FEDER. Programa Operativo FEDER de Extremadura 2014-2020. N.º de Expediente GR18026.

comunidades que entre si estabelecem traços identitários com referentes patrimoniais próprios. Como afirma Carvalho (1993, p. 19), "o conceito de património a preservar tenderá a ser entendido e aplicado numa perspetiva cada vez mais globalizante. Deverá para tal traduzir-se numa atitude de respeito, não dogmático, por tudo quanto exista e procurar, tanto quanto possível, uma síntese entre o cultural, o social, o funcional e o económico".

Nesta visão integradora de património, a comunidade educativa apresenta-se como o agente principal para transmitir noções sobre educação patrimonial, orientadas principalmente para assegurar a valorização e fruição do património, tendo em vista garantir a sua conservação e proteção. Mas, para se conseguir um pensamento crítico orientado para a salvaguarda dos bens, é imprescindível definir previamente uma estratégia, nomeadamente, conhecer e fazer a análise das conceções que os alunos têm acerca da realidade patrimonial, compreender o que entendem por património, a que o associam, que significado lhe atribuem, qual a importância que lhe dão ao nível educativo.

Nesse sentido, este estudo analisou as conceções dos alunos em formação em Educação Pré-Escolar no Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, trabalho que seguiu a mesma linha de orientação de outra investigação realizada, anteriormente, com os alunos do grau de Educação Infantil da Universidade da Estremadura, Campus de Cáceres. Esse facto, permitiu comparar alguns resultados, dado que as perguntas incluídas no inquérito por questionário, com a salvaguarda das necessárias adaptações, foram semelhantes.

Em Espanha, a inclusão de conteúdos relativos ao património na educação infantil tem um significado muito reduzido. Cuenca y Domínguez (2000) evidenciam que o valor educativo do património local não tem sido potenciado. Em Portugal, como observa Pinto (2016, p. 28), "en el contexto actual no hay lugar a la integración de la educación patrimonial como materia curricular autónoma –su transversalidad es, en gran parte, resultado de la heterogeneidad inherente al patrimonio: de lo material a lo intangible, de lo cultural a lo natural…".

A situação referida mostra a pertinência de introduzir ou de alargar o peso da educação patrimonial na educação pré-escolar/educação infantil, sendo necessário, para esse efeito, começar por compreender as noções que têm os futuros educadores/as/professores/as sobre a educação patrimonial.

Face ao exposto, foram objetivos deste trabalho, por um lado, avaliar a forma como os estudantes de educação pré-escolar/educação infantil relacionam património e educação e como entendem a educação patrimonial, assumindo, como referem Fontal y Marín (2011), que não existe uma única maneira de pôr em prática a educação patrimonial e, por outro lado, compreender as conceções que os estudantes detêm sobre o património e conhecer as suas necessidades formativas ao nível da educação patrimonial.

Em suma, pretende-se com este trabalho, dar um contributo para a clarificação das conceções dos estudantes sobre o que é educação patrimonial, tendo em vista a definição de estratégias que

promovam a construção de um modelo de educação patrimonial que ultrapasse a visão tradicional baseada na simples difusão de recursos estéticos e materiais.

2. Metodologia

Com o objetivo de caraterizar as conceções dos estudantes da área de educação sobre património cultural e a educação patrimonial, procedeu-se à recolha de dados através de um inquérito por questionário numa amostra de conveniência constituída por 47 estudantes da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, dos quais 53.2% são do curso de Educação Pré-Escolar (n=25) e 46.8% de Educação Pré-Escolar e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=22).

As respostas às questões fechadas foram codificadas através do recurso a uma escala Likert de 5 pontos. Para o cálculo das estatísticas descritivas (mínimos, máximos, médias e desvios padrão) correspondentes às respostas dadas às perguntas fechadas recorreu-se ao programa informático de *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e ao programa WEBQDA para o tratamento das respostas para as perguntas abertas.

Este inquérito por questionário detinha duas partes. A primeira, que intitulámos "Sabes o que é o património?", compunha-se de um conjunto de questões relacionadas com o conceito de património. A segunda, subordinada ao tema "Património e Educação", pretendia conhecer a opinião dos futuros educadores sobre as potencialidades educativas do património cultural.

A maioria das perguntas do questionário permitiram obter respostas quantitativas, codificadas numa escala Likert de 5 pontos, em que (1) Totalmente em desacordo/quase nunca, (2) Em desacordo/raramente, (3) Indeciso/ocasionalmente, (4) De acordo/frequentemente e (5) Totalmente de acordo/quase sempre.

Desta forma, cada resposta corresponde a uma pontuação que se converte num indicador de maior ou menor concordância dos estudantes da amostra em relação ao conteúdo da afirmação apresentada. Para a análise do significado dos dados, calculámos o valor das médias e dos desvios padrão das respostas para cada uma das questões do questionário.

Assim, considerando que os valores de resposta 1 e 2 correspondem a manifestações de discordância ou de frequência reduzida (Quase nunca ou raramente) e que os valores 4 e 5 correspondem a expressões de concordância ou de frequência maior, é possível interpretar o sentido do valor da média em função do quanto esta se situa abaixo de 3 (expressão de discordância) ou acima de 3 (expressão de concordância), já que 3 corresponde a um valor que assinala a "indecisão" ou a frequência "ocasional". Para além do cálculo desta medida de tendência central das frequências de uma distribuição de respostas, calculámos também os valores dos desvios padrão. Estes valores dão informação sobre a maior ou menor variabilidade das respostas em torno do valor da média, constituindo assim uma medida de dispersão, ou seja, um indicador sobre o quanto as respostas dadas pelos sujeitos da amostra são mais ou menos semelhantes entre si (desvio padrão baixo) ou

diferenciadas (desvio padrão alto). Naturalmente, o valor do desvio padrão é relativo ao valor da média.

3. Análise e discussão dos resultados

Da análise das estatísticas descritivas sobre as respostas dadas às perguntas fechadas do inquérito por questionário, sugerimos as interpretações que se apresentam neste ponto 3.

3.1. Avaliação da inclusão do tema do património na educação

Em relação à questão na qual se inquiriam os estudantes sobre a inclusão do tema do património na educação, a resposta mais baixa foi de 3, sendo a média das respostas de 4.47 (DP=.58). Conjugando estes dois valores, podemos identificar uma forte concordância com a presença destes temas nos conteúdos educativos (ver Tabela 1).

Tabela 1. Valores dos mínimos, máximos, das médias e dos desvios padrão das respostas à questão *"Presença do património na educação."* (N=47).

	Mínimo	Máximo	M	DP
Consideras que o património deve estar presente na educação?	3	5	4.47	.58
Respostas numa escala Likert, de (1) Totalmente em desacordo (5) Totalmente de acordo.				

3.2. Avaliação da importância do património nas diferentes áreas da educação pré-escolar

Na sequência, quando questionados sobre a importância dos temas do património em diferentes áreas da educação pré-escolar, a média mais alta das respostas dadas foi na área de "Conhecimento do Mundo" (média de 4.66, com DP=.56), seguida da área de "Formação Pessoal e Social" (média de 4.34, com DP=.67) e, por fim, a de "Expressões e Comunicação" (M= 4.15, DP=.66). De notar que nos três casos os valores da média são sempre superiores a 3, o que traduz um reconhecimento genérico dos temas do património nas diferentes áreas referidas, ainda que com enfoque especial na área de "Conhecimento do Mundo" (Tabela 2).

Tabela 2. Valores dos mínimos, máximos, das médias e desvios padrão das respostas à questão *"Assinala a importância do património nas seguintes áreas."* (N=47).

	Minimo	Máximo	M	DP
Conhecimento do Mundo	3	5	4.66	.56

Formação Pessoal e Social	2	5	4.34	.67
Expressões e Comunicação	2	5	4.15	.66
Respostas numa escala Likert, de (1) Totalmente em desacordo (5) Totalmente de acordo.				

3.3. Avaliação da relevância de alguns referentes patrimoniais

À pergunta que visava explicitar a valoração de diferentes referentes patrimoniais, os estudantes revelaram as suas apreciações do seguinte modo (Tabela 3).

Tabela 3. Valores dos mínimos, máximos, das médias e dos desvios padrão das respostas às questões de valoração de diferentes elementos patrimoniais: "*Valoriza os diferentes bens patrimoniais, segundo o seu grau de importância.*" (N=47).

	Minimo	Máximo	M	DP
Aldeias do Xisto	3	5	4.32	.59
Arte Rupestre do Vale do Côa	2	5	4.26	.79
Castelo de Penela	3	5	4.13	.71
Cante Alentejano	2	5	4.11	.73
Festas da Rainha Santa	2	5	4.02	.85
Templo de Diana	2	5	4.00	.69
Paúl de Arzila	1	5	3.72	.93
Bonecos de Estremoz	2	5	3.66	.87
Queijo Rabaçal	1	5	3.60	1.06
Dieta Mediterrânica	2	5	3.57	.99
Respostas numa escala Likert, de (1) Totalmente em desacordo (5) Totalmente de acordo.				

Em primeiro lugar, o elemento patrimonial mais valorizado corresponde às Aldeias do Xisto (média de 4.32, DP=.59), o que não deixa de ser relevante, até porque é um projeto em que a gestão do património conjuga elementos tangíveis e intangíveis, integrando elementos de uma dada cultura material, onde o recurso ao xisto é dominante, com um conjunto de vivências e costumes indissociáveis do próprio espaço. É um caso que se situa na região centro, na área geográfica de influência da Escola Superior de Educação de Coimbra. Em segundo lugar, para além deste caso regional concreto, outros bens patrimoniais apresentam valores da média superiores a 4, denotando níveis apreciáveis de concordância sobre a sua importância, como é o caso da Arte Rupestre do Vale do Côa (M=4.26, DP=.79), bem classificado como Património Cultural da Humanidade pela UNESCO. Em terceiro lugar, surge um outro bem patrimonial com relevância regional, o Castelo de Penela (M=4.13, DP=.71). Em quarto lugar, apresenta-se um bem recentemente alvo de destaque mediático, o Cante Alentejano (M=4.11, DP=.73), classificado como Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO e, por fim, uma série de outros com idiossincrasias e especificidades diversas: as Festas da Rainha Santa da cidade de Coimbra (M=4.02, DP=.85) e o Templo de Diana em Évora (M=4.00, .69), integrado no Centro Histórico de Évora, também classificado como Património

da Humanidade pela UNESCO. Num outro grupo, surgem vários casos menos conhecidos, embora nem por isso menos importantes: "Paúl de Arzila", "Bonecos de Estremoz", "Queijo Rabaçal" e "Dieta Mediterrânica".

Face ao referido, verificamos que a proximidade do bem não terá sido um fator determinante na avaliação da importância já que, há bens patrimoniais associados a locais próximos de Coimbra, como é o caso do Paúl de Arzila e do Queijo Rabaçal, que obtiveram valores inferiores a três. Por sua vez, a classificação de um bem pela UNESCO como Património da Humanidade, ainda que seja uma classificação associada à maioria dos bens com valoração superior a 4, não terá sido, igualmente, fator determinante da escolha, dado que dois bens com essa classificação, como é o caso da Dieta Mediterrânica e dos Bonecos de Estremoz, obtiveram os valores mais baixos, conforme se pode verificar na Tabela 3.

3.4. Avaliação da relação do património com alguns campos de conhecimento

Um outro tópico sobre o qual se procurou recolher dados através do inquérito foi o da avaliação do valor atribuído à associação das temáticas do Património a outras temáticas afins ou próximas, já que as matérias relativas ao Património apresentam um caráter interdisciplinar e transversalidades em diferentes setores da atividade política, cultural e até económica. Conforme se pode verificar pela Tabela 4, nenhum dos elementos apresentados recebeu uma valoração inferior a 4, o que significa que os estudantes valorizam significativamente a importância da associação do Património a praticamente todas as atividades ou áreas de associação sugeridas. Neste panorama, há a destacar a particularidade da área da *Educação* ter sido a que obteve o valor da média mais baixo (M= 4.23, DP=.81). Este valor, apesar de alto, reflete a apreciação mais baixa frente às alternativas, o que não deixa de ser curioso, já que numa amostra de futuros profissionais do setor educativo o reconhecimento da associação do Património à Educação é a que gera menor valorização relativa. Paralelamente, a vinculação do Património à *História* e à *Cultura* detiveram os valores da média mais altos, respetivamente, 4.79 e 4.70, seguindo-se a *Arte* com uma média de 4.62, a *Identidade* (M=4.53), o *Turismo* (M=4.38) e a *Natureza* (M=4.32). Destes dados, constata-se que a temática do Património é associada pelos estudantes da amostra sobretudo às áreas da História, da Cultura e da Arte. Sendo as áreas da Educação, da Natureza e do Turismo as que obtêm menor reconhecimento relativo (apesar de alto), o que sugere que há neste plano uma boa oportunidade de reforçar estas temáticas nos currículos de formação de educadores e nos conteúdos educativos a desenvolver nas escolas e demais instituições educativas.

Tabela 4. Valores dos mínimos, máximos, das médias e dos desvios padrão das respostas às questões de vinculação do património a outros campos de conhecimento: "*A que associas o património?*" (N=47).

	Minimo	Máximo	M	DP
História	4	5	4.79	.41
Cultura	3	5	4.70	.51
Arte	3	5	4.62	.61
Identidade	3	5	4.53	.69
Turismo	3	5	4.38	.68
Natureza	2	5	4.32	.78
Educação	2	5	4.23	.81
Respostas numa escala Likert, de (1) Totalmente em desacordo/Nada associado (5) Totalmente de acordo/Completamente associado.				

3.5. Que critérios deve cumprir um elemento patrimonial

Quanto à avaliação da importância atribuída aos diferentes critérios de classificação de um elemento patrimonial, conforme se pode verificar pelos dados da Tabela 5, as respostas associadas ao critério da "*conservação*" e ao critério da *"proteção do bem"* obtiveram as valorações mais elevadas (M=4.83, DP=.43), seguindo-se o reconhecimento da importância do critério "*transmissão de conhecimentos"* com uma média de 4.55 (DP=.65) e do critério "*assegurar que os visitantes possam desfrutar do bem"* com uma média de 4.11 (DP=.81). Com valores da média inferiores a 4, encontra-se o critério relativo ao "*incrementar o número de turistas"* com uma média de 3.85 (DP=.78) e o critério de *"monumentalidade"*, com uma média de 3.64 (DP=.92). Estas opções com valores inferiores a 4 poderão sugerir, por um lado, que a relação entre património e turismo não é percecionada pelos alunos com especial relevância e que o caráter monumental do bem é percecionado como fator não distintivo de um bem patrimonial.

Tabela 5: Valores dos mínimos, máximos, das médias e dos desvios padrão das respostas à questão "*Que critérios deve cumprir um elemento patrimonial?"* (N=47).

	Minimo	Máximo	M	DP
Garantir a conservação e proteção	3	5	4.83	.43
Incrementar o número de turistas	1	5	3.85	.78
Transmitir conhecimentos	3	5	4.55	.65
Assegurar que os visitantes desfrutem	2	5	4.11	.81
Que desperte sentimentos e interesse pela atividade humana	3	5	4.34	.64
Que seja monumental e impressione	1	5	3.64	.92
Respostas numa escala Likert, de (1) Totalmente em desacordo (5) Totalmente de acordo.				

3.6. Avaliação dos recursos a usar para a introdução dos temas do património nas práticas educativas

Em relação à avaliação do tipo de recursos educativos que o futuro educador poderá mobilizar para trabalhar os temas do património na sua prática educativa, a análise das respostas dadas (Tabela 6) permite salientar que a opção com um valor da média mais elevado foi a opção associada às *"Saídas culturais"* (M=4.94, DP=.32), o que sugere que nesta amostra a realização de visitas culturais é o instrumento preferido de abordagem das temáticas do património junto dos estudantes inquiridos. Num outro plano e por ordem decrescente, segue-se a opção do recurso a "*Vídeos e fotografias",* com uma média de 4.43 (DP=.68) e a opção do recurso à "*Internet e aplicações digitais",* com uma média de 4.00 (DP=.78). Com valores da média inferiores a 4, encontram-se as opções pelo recurso a "*Fontes orais",* com uma média de 3.72 (DP=.74), seguindo-se o recurso à "*Imprensa*", com uma média de 3.57 (DP=.74), o recurso às "*Fontes escritas"* com uma média de 3.45 (DP=1.00). A opção pelo recurso aos "*Manuais escolares",* o recurso mais convencional, obteve a valoração mais baixa 2.74 (DP=1.11). A respeito destes dados, pode ser pertinente destacar o quanto a avaliação da importância atribuída aos diversos recursos educativos parece estar condicionada pela circunstância de se tratar de uma amostra de estudantes na área de educação pré-escolar. O caso particular do recurso mais convencional dos *"manuais escolares"* gera alguma dispersão nas respostas (é o valor mais alto do desvio padrão), o que parece sugerir que há uma enorme variedade de posições dos estudantes da amostra sobre o uso deste recurso educativo.

Tabela 6. Valores dos mínimos, máximos, das médias e dos desvios padrão das respostas à questão *"Recursos para introduzir o património na prática educativa"* (N=47).

	Mínimo	**Máximo**	**M**	**DP**
Manuais escolares	1	5	2.74	1.11
Vídeos e fotografias	2	5	4.43	.68
Imprensa	2	5	3.57	.74
Saídas culturais	3	5	4.94	.32
Internet e aplicações digitais	2	5	4.00	.78
Fontes orais	2	5	3.72	.74
Fontes escritas	1	5	3.45	1.00
Respostas numa escala Likert, de (1) Totalmente em desacordo (5) Totalmente de acordo.				

3.7. Avaliação das atitudes a adotar pelo educador numa Saída cultural

A respeito da avaliação das atitudes a adotar pelos educadores numa *Saída cultural*, nomeadamente na organização e na realização de uma visita a um museu, conforme se pode verificar pela leitura dos dados da Tabela 7, constata-se que os estudantes da amostra atribuem maior importância ao processo de "*Preparação das atividades para as crianças desenvolverem na sala"* (média mais elevada de 4.34, DP=.79), seguindo-se a valorização de algumas atitudes comportamentais importantes, tais como a de induzir *"o respeito das crianças pelo guia"* (média de 4.32, DP=.70), a de "*Manter o silêncio e a ordem"* (com uma média de 4.11, DP=.84). Com valores inferiores a 4, identificam-se as valorizações correspondentes aos recursos "*Fazer registos"* (M=3.98, DP=1.01), "*Pedir ao museu*

atividades já definidas" (M= 3.32, DP=.98). Com valor inferior a 3 encontra-se a opção "*Manter-se à margem das atividades e explicações apresentadas pelo guia"* (M=2.94, DP=1.17).

Estes dados relativos às respostas dadas permitem sugerir que os estudantes da amostra (futuros educadores) tendem a assumir posturas mais ativas na abordagem educativa da temática do Património, já que parecem valorizar mais a utilização de recursos educativos em que possam ser criadas oportunidades de aprendizagem como as saídas culturais, explorando posteriormente a experiência destas visitas em atividades de sala. Parecem ainda não valorizar em excesso a informação e os meios externos disponibilizados pelos museus. De notar ainda a valorização da componente comportamental das crianças, nomeadamente no reconhecimento da importância de preparar as atitudes das crianças para a visita a um museu e de as gerir convenientemente no momento da realização da própria visita.

Tabela 7. Valores dos mínimos, máximos, das médias e dos desvios padrão das respostas à questão "*Atitude do educador durante uma visita a um museu"* (N=47).

	Minimo	Máximo	M	DP
Manter o silêncio e a ordem	2	5	4.11	.84
Que as crianças respeitem o guia	3	5	4.32	.70
Preparar atividades para as crianças desenvolverem na sala	2	5	4.34	.79
Pedir ao museu atividades já definidas	1	5	3.32	.98
Manter-se à margem das atividades e explicações apresentadas pelo guia	1	5	2.94	1.17
Fazer registos	1	5	3.98	1.01
Respostas numa escala Likert, de (1) Totalmente em desacordo/Não valorizo (5) Totalmente de acordo/Valorizo muitíssimo.				

3.8. Análise das perguntas abertas

Em relação às perguntas abertas e relativamente à questão "Que representa o património para uma comunidade?", os estudantes, retomando nas suas respostas as palavras *comunidade e património*, estabeleceram a relação do património com a *cultura*, a *história,* a *identidade*, como ilustra a Figura 1, evidenciando também que o mesmo é *importante* e uma via para *conhecer* a própria comunidade.

Figura 1. Que representa o património para uma comunidade?



Em relação à pergunta "Quais são os perigos que ameaçam o património?", enfatizaram os alunos o *desinteresse*, o *vandalismo*, a *degradação* a que é votado o património, defendendo a necessidade da sua *proteção*, da sua *preservação* e *conservação*, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2. Quais são os perigos que ameaçam o património na atualidade?



Como afirma Merillas (2008, p. 106), "el papel de la educación en el ámbito de lo patrimonial no es pasivo, sino plenamente activo. Sabemos que si somos capaces de generar un proyecto educativo (a escala local, regional e incluso nacional) que consiga generar sujetos altamente sensibilizados hacia sus patrimonios ya desde los primeros niveles de escolarización, esos futuros

políticos, gestores, profesores, artistas, arquitectos o guías turísticos estarán mejor preparados para valorar, respetar y comprender ese patrimonio y, a su vez, serán capaces de transmitir -contagiar, en términos cotidianos- a otros esa sensibilidad. Por lo tanto, la educación del patrimonio es una inversión de futuro, e implica un pensamiento y proyección a corto, medio y largo plazo".

4. Conclusões

Avaliadas que foram as conceções sobre o património e sobre a educação patrimonial dos estudantes da licenciatura de Educação Pré-Escolar no Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, trabalho que, como já foi afirmado, seguiu a mesma linha de orientação de outra investigação realizada, anteriormente, com os alunos do grau de Educação Infantil da Universidade da Estremadura, Campus de Cáceres, evidenciou-se pertinente comparar alguns resultados, dado que, com a salvaguarda das necessárias adaptações, foram semelhantes as perguntas incluídas no inquérito por questionário.

Em primeiro lugar, e de acordo com os discentes, os resultados de ambos os estudos evidenciam a importância da inclusão do património nos conteúdos educativos.

Ainda que a vinculação do património com a educação ocupe a última posição no caso do Politécnico de Coimbra, e o penúltimo lugar no caso dos alunos da Universidade da Estremadura, ainda que, em ambas as instituições, os alunos associem património com história, cultura e arte, isto leva-nos a pensar que, apesar dos avanços do significado e valor do património, a educação patrimonial mantém uma visão tradicional em que ressalta o valor histórico-artístico do património.

No âmbito das diferentes áreas de conhecimento da educação pré-escolar/educação infantil, consideram os estudantes do Politécnico de Coimbra que o recurso ao património é sobretudo pertinente na área do *Conhecimento do Mundo,* enquanto que os alunos da Universidade da Estremadura elegem, a esse nível, a área de *Ciências Sociais*. De destacar que as áreas menos valorizadas foram, no Politécnico de Coimbra, a área de *Expressões e Comunicação,* e, na Universidade da Estremadura, a área de *Educação Física*. Quer dizer que o aluno encontra menos possibilidades de aproveitamento educativo/didático do património nessas áreas.

No que respeita aos referentes patrimoniais, no caso do Politécnico de Coimbra, os elementos mais valorizados foram as *Aldeias do Xisto* e a *Arte Rupestre do Vale do Côa*, enquanto na Universidade da Estremadura foi o *Teatro Romano de Mérida*, escolhas que podem refletir, no caso português, a valorização das características peculiares do bem associadas à capacidade do homem em o preservar até aos dias de hoje e, no caso espanhol, a valorização do caráter monumental e a proximidade do bem. Por sua vez, é de referir que a *Dieta Mediterrânica*, o *Queijo Rabaçal* e os *Bonecos de Estremoz* (Politécnico de Coimbra) e o *Jarramplas* e a *Torta del Casar* (Universidade de Estremadura) são os recursos com menor valoração, bens em ambos os casos associados ao património cultural imaterial.

Por outro lado, quer em Portugal, quer em Espanha, os alunos evidenciaram que o critério

menos importante associado a um recurso patrimonial é *que este seja monumental e impressione*. Quer dizer, o aluno parece ter consciência de que esta ideia é a menos importante, pois elege outros critérios como *garantir a sua conservação e proteção*, *transmissão de conhecimentos*, concedendo uma pontuação baixa ao critério *incrementar o número de turistas,* evidenciando, assim, que o património deve ser visto mais como uma fonte de conhecimento do que como um recurso turístico.

Em relação à sua prática educativa/docente, em ambos os casos, os estudantes evidenciaram a sua preferência por *saídas culturais* mais do que pelo uso da *imprensa,* de *fontes escritas* ou de *manuais escolares*, recursos com pontuações baixas. Isso traduz-se na importância de aprender a conhecer e a valorizar o que o meio oferece, tentando, ao mesmo tempo, incentivar aprendizagens significativas.

Durante as *saídas culturais*, nomeadamente, na visita a um museu, consideram os estudantes que a função principal do educador/professor é *preparar atividades educativas/didáticas* e *fazer que os alunos respeitem o guia*, enquanto as tarefas menos valorizadas foram *manter-se à margem das explicações do guia*. Quer dizer, apostam numa estratégia educativa/didática em que o educador/docente deve intervir durante a saída cultural, exercendo um papel ativo como formador. Assim, evidenciam que as suas opções vão no sentido de uma estratégia educacional/didática em que o educador/professor deve intervir durante a saída cultural, exercendo um papel ativo como formador, além de avaliar as aprendizagens por meio de atividades educativas/didáticas.

Por sua vez, nas perguntas abertas relativas às questões *Que representa o património para uma comunidade?* e *Quais são os perigos que ameaçam o património na atualidade?*, os alunos da Universidade da Estremadura (Figuras 3 e 4) deram respostas semelhantes às dos alunos do Politécnico de Coimbra.

Em relação à primeira questão, as palavras mais frequentes foram: *comunidade*, *história*, *identidade*, *conhecer*, *cultura*. Entre elas, destaca-se também a palavra *turismo,* palavra que, no entanto, não se evidencia na nuvem de palavras relativas ao Politécnico de Coimbra, apesar de, quer a cidade de Cáceres, quer a cidade de Coimbra, deterem uma procura turística indissociável do seu significativo património cultural.

No que diz respeito aos *Perigos que ameaçam o património na atualidade*, são identificadas ameaças semelhantes, nomeadamente, *vandalismo*, *poluição*, *abandono*, *desinteresse*. Algumas das respostas facultadas refletem claramente a questão: "A falta de cuidados de preservação"; "A destruição de diversos locais"; "A falta de interesse e o pouco conhecimento sobre o património"; "O desinteresse que leva à degradação" (Politécnico de Coimbra); "O perigo de que caia no esquecimento"; "A sociedade em si e o mau uso que faz do património" (Universidade da Estremadura).

Figura 3. Que representa o património para uma comunidade?



Figura 4. Quais são os perigos que ameaçam o património na atualidade?



Em suma, os estudantes inquiridos estão conscientes do que representa o património para uma comunidade e os problemas e ameaças de que são alvos os bens patrimoniais na atualidade. Contudo, nas perguntas abertas apresentadas foram muito poucos os alunos que evidenciaram a educação como chave para a conservação e proteção do património, sendo de salientar, por isso, a resposta de um aluno da Universidade da Estremadura: "Considero como uno de los peligros que no se enseñe bien y por tanto los alumnos no conozcan tal patrimonio porque hará que en un futuro se olvide y desaparezca, porque su conservación pase a un segundo plano".

Face ao estudo efetuado, será pertinente sugerir que, no futuro, se organizem projetos no âmbito da educação patrimonial nos quais se envolvam alunos, tendo em vista, por um lado, promover um maior ganho de consciência sobre os problemas que afetam os bens patrimoniais, gerando nos alunos atitudes de preocupação e respeito pelo património e, por outro, o de promover ações concretas de utilização do potencial educativo do património.

Referências bibliográficas

Borghi, B. (2016). Educación patrimonial en Italia: identidad y ciudadanía. En S. M. Puche, N. Llonch & T. Martínez (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 39-70). Gijón: Ediciones Trea

Carvalho, J. (1993). "Preservação do património. Da universalidade do conceito à problemática urbanístico-arquitectónica". *Vértice, 54*, 17-21.

Cuenca, J. M. & Domínguez, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para Educación Infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 23*, 113-123.

Fontal, O. & Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *EARI*, *Educación Artística Revista de Investigación, 2*, 91-96

Merillas, O. F. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. M. Rusillo (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-109). Gijón: Ediciones Trea.

Peralta, E. & Anico, M. (Org.). (2006). *Patrimónios e identidades*. Oeiras: Celta.

Pinto, H. (2016). Construcción de identidad y conciencia patrimonial. El papel de la educación patrimonial en Portugal. En S. M. Puche, N. L. Molina & T. M. Gil (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio* (pp. 17-38). Gijón: Ediciones Trea.

Rico, J. C. (Ed.). (2008). *Cómo enseñar el objeto cultural*. Madrid: Sílex.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO. ¿PROTAGONISTAS O INVISIBLES?

Francisco Gil

francisco.gil@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

El presente artículo aborda el tema de las mujeres invisibilizadas en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en concreto, en el estudio del patrimonio. Nuestro objetivo es fomentar la formación del pensamiento crítico y trabajar por la igualdad de género desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El estudio presenta una manera de fomentar el pensamiento crítico con perspectiva de género a través del estudio de mujeres invisibilizadas en el ámbito patrimonial para su inserción en la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en concreto, en la educación patrimonial

Partimos de la base de que los espacios museísticos ayudan a mejorar la construcción de conocimientos que se producen en el contexto escolar, o sea de educación formal, e inciden en la comprensión de la educación como un proceso de transformación global. Pero, además, la educación patrimonial permite el desarrollo de un pensamiento social crítico, con el objetivo de situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural: la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación y la divulgación del medio local y global, y la construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal, de la construcción de la conciencia histórica.

Sin embargo, los museos se han mostrado, tradicionalmente, poco críticos en sus discursos y han sido una expresión más de los currículos oficiales, mostrándose poco desafiantes a los contenidos escolares (Gil, 2018), para lo cual también es importante tener en cuenta los contextos histórico-culturales e institucionales en los que se enmarcan los discursos de los diferentes museos, no pudiendo, de esta manera, extrapolar resultados de unos a otros ni generalizar.

2. Los discursos sobre mujeres

El supuesto general del que partimos es que la mayoría de las obras de arte nos muestran la discriminación y la desigualdad que las mujeres han sufrido a lo largo de la historia y solo una pequeña parte testimonia el importante papel de las mujeres en la historia y en el arte (Rousselot, 1971).

Esta misma situación la encontramos en el currículo de Ciencias Sociales e Historia y en los propios manuales de ciencias sociales. ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Qué opción han tenido las mujeres? En el caso de estar presentes, ¿cómo son representadas, cómo aparecen? Sant y Pagès (2011) llegan a la conclusión de que lo hacen de forma totalmente anónima y despersonificada y con roles muy diferentes al de los hombres, que sí que aparecen como protagonistas clave de la Historia.

Según Crocco (2009), en el pasado, en la mayoría de las sociedades, las mujeres fueron marginadas de la actividad económica y política formales. Así pues, estos enfoques que enfatizan la historia política tradicional tienden a invisibilizar los roles femeninos.

García Luque (2015; 2018) señala, en varios de sus trabajos, posibles causas de la omisión de las mujeres en la enseñanza de la historia escolar, tales como:

1. Las injerencias políticas e ideológicas en los libros de texto.

2. La predominancia de la historia política de corte positivista en las aulas, centrada, por tanto, en los acontecimientos políticos (bélicos) y en los personajes (masculinos, blancos y de clase alta), considerados de gran importancia en los mismos.

3. La falta de transferencia de los avances y novedades de las investigaciones históricas en la enseñanza de la historia.

4. Los enormes avances en la historiografía de género no se han visto reflejados en la enseñanza histórica escolar; ni en la selección de contenidos curriculares; ni en la práctica docente; ni en los materiales y recursos didácticos... No es suficiente con investigar la Historia con perspectiva de género, sino que el género ha de impactar en la didáctica a todos los niveles.

5. La permanencia de la creencia de que la Historia de las mujeres es cosa de mujeres, confundiendo así el sujeto y objeto de estudio, algo que no ocurre en ninguna otra línea de investigación.

6. La ausencia de formación de género en la formación inicial del profesorado, al cual tampoco llegan las innovaciones historiográficas para ampliar su visión crítica y reflexiva.

¿Es posible trazar un paralelismo entre estos dos universos del saber social, la historia y el arte?

Este tratamiento sobre las mujeres es habitual en los libros de Historia y Ciencias Sociales de todas las etapas educativas. Las mujeres en la historia del arte, de hecho, han sido representadas básicamente en dos contextos principales. En primer lugar, relacionadas con las representaciones maternas, donde se destaca el concepto de familia y aparecen principalmente en el hogar. Y, por otra parte, representadas como el pecado y la tentación, usualmente jovencitas con connotaciones negativas (Dijkstra, 1994). Igualmente, la historia del cine revela que las mujeres tienen dos roles claramente definidos: el de vampiresa y el de santa (Siles, 2000). Esta dualidad sigue vigente en la enseñanza de las ciencias sociales.

La mayoría de las obras de arte nos muestran la discriminación y desigualdad que han sufrido las mujeres a lo largo de la historia. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la asimetría en la representación de hombres y mujeres, tanto desde el punto de vista cuantitativo, como en la tipología de representación de unos y otras (Fernández Valencia, 2008).

Además de la mujer como objeto representado de una determinada manera, a lo largo de

la historia se ha invisibilizado a través de múltiples estrategias su rol de artista. Es cierto que ha habido grandes artistas, pero no han sido reconocidas ni valoradas. De hecho, muchas pinturas realizadas por mujeres fueron inicialmente atribuidas a varones, pero cuando se verifica que la autora es una mujer está comprobado que se desprecia el valor económico y simbólico de la obra.

3. Repercusiones en la formación inicial del profesorado

Autores como Levstik y Tyson (2011), se preguntan hasta qué punto el patrimonio puede contribuir, dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, a preparar a nuestros alumnos y alumnas a conectar el conocimiento con valores y la acción, usando habilidades de pensamiento que les permitan racionalizar el comportamiento social y desarrollar habilidades de participación y ciudadanía, que puedan prepararlos para trabajar de forma efectiva en la resolución de problemas.

Nuestro posicionamiento como profesionales de la educación se enmarca en la teoría crítica de la didáctica de las ciencias sociales cuya finalidad es la de fomentar la formación del pensamiento social crítico de los alumnos y alumnas de primaria, de manera que se les pueda dotar de instrumentos para desarrollar su propio pensamiento crítico, dotándoles de recursos y competencias para saber tomar decisiones sociales, resolver los problemas de la vida cotidiana y ejercer su protagonismo de manera consciente, constructiva y responsable (Pagès, Santisteban, 2012).

Entendemos que la perspectiva de género o cómo se ha invisibilizado a las mujeres en el patrimonio constituye un Problema Social Relevante o una Cuestión Socialmente Viva que requiere de una toma de conciencia por parte del alumnado con el objetivo de revertir esa situación y tratar de buscar alternativas y soluciones.

Tal como señalaba Maldonado (2004), la actualización científica y didáctica en las disciplinas cursadas por los futuros maestros es la clave para iniciar un cambio desde los niveles elementales de la actividad educativa. Por tanto, el camino es ir hacia una formación inicial crítica y reflexiva, para formar a los/las maestros/as con mirada de género, bien sea a través de los grados específicos de educación infantil y primaria, bien sea a través de los másteres de educación secundaria.

Trabajar con PSR (Problemas Sociales Relevantes) permite adquirir conciencia histórica, pensar sobre la sociedad actual y desarrollar el pensamiento crítico para solucionar problemas y participar en la construcción del futuro competentemente (Santisteban, Pagès, 2011). Este enfoque se ajusta al propósito de los estudios sociales, que es, según Wayne Ross (2001), preparar a los jóvenes para que dispongan del conocimiento, los valores y las habilidades necesarias para participar de forma activa en la sociedad.

Se trata de trabajar con las capacidades de nuestros y nuestras estudiantes para interpretar críticamente información donde se invisibiliza, se oculta o se niega la presencia de las mujeres en el patrimonio cultural.

Estamos convencidos de que no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social. Nuestra finalidad fundamental es ayudar a construir una educación para la ciudadanía global que ayude a interpretar el mundo desde los parámetros del humanismo radical y la justicia social.

Para desarrollar la presente investigación, se han analizado dos museos en Barcelona, el Museu de la Xocolata de Barcelona y el CosmoCaixa. Se han escogido estos dos equipamientos culturales en concreto, en base a los siguientes criterios:

1. En primer lugar, porque ambos cuentan con una sólida programación educativa, dentro de su portfolio de actividades y reciben numerosos grupos de alumnos y alumnas de primaria a lo largo del curso escolar.

2. En segundo lugar, se ha pretendido analizar dos museos de temáticas muy diferentes y con planteamientos museográficos muy alejados entre sí: un museo técnico/temático, en el caso del Museu de la Xocolata, y uno científico, en el caso de CosmoCaixa.

3. El tercer criterio para seleccionar los museos ha sido el de la titularidad y propiedad de los equipamientos. En ambos casos, se trata de fundaciones gestionadas por entidades privadas.

4. La perspectiva de género en el Museo del Chocolate de Barcelona

El Museu de la Xocolata es un equipamiento cultural privado impulsado por el Gremio Provincial de Pastelería de Barcelona, cuyo objetivo fundacional es revindicar la tradición artística chocolatera de los maestros pasteleros catalanes, desarrollada a través de la figura de Pascua, la mona.

El museo presenta un recorrido por los orígenes del chocolate, su llegada a Europa y su difusión como un elemento situado entre el mito y la realidad, entre las propiedades medicinales y el valor nutritivo, que relacionan tradición con futuro y que forman parte de nuestro imaginario colectivo.

El Museu de la Xocolata se localiza en el complejo monumental del Convent de Sant Agustí, en pleno casco antiguo de la ciudad de Barcelona, en el barrio del Born, un eje de gran dinamismo comercial durante los siglos XVIII y XIX. Se ubica en un edificio histórico que ya tuvo una relación con el chocolate: en el siglo XVIII el ejército borbónico era un fanático consumidor de este producto y, según las ordenanzas, el chocolate estaba presente en los menús de las academias militares de ese siglo: «Para desayuno de cada cadete y oficial de compañía se dará onza y media de chocolate con un cuarterón de pan». Y cuando la tropa estaba de guarnición en los cuarteles también se tomaba usualmente chocolate. El cuerpo de alabarderos, la guardia personal del monarca, era llamado, con envidia, «los chocolateros», pues al ser un cuerpo mimado y de élite tomaba mucho chocolate.

El Museo analiza cómo desde la época de los descubrimientos, a partir del siglo XV, el

chocolate ha tenido un papel dentro del tejido económico y social de la Ciudad Condal. De esta manera, el puerto de Barcelona actuó como punto de partida del producto para su comercialización y difusión por Europa.

Con algo más de dieciocho años de historia, el Museu de la Xocolata se ha conso- lidado como uno de los espacios más atractivos para la comunidad educativa. Cada año, más de 27.000 escolares de todas las etapas educativas visitan sus instalaciones y realizan algunas de sus propuestas pedagógicas: talleres, visitas guiadas, experiencias a través del chocolate, etc.

A lo largo de su exposición permanente, el Museo hace un recorrido desde sus orígenes precolombinos hasta la actualidad y se hace muy evidente la invisibilización de las mujeres en su difusión.

Haciendo un recorrido por la historia, se puede observar cómo son los jefes masculinos de las tribus mayas quienes utilizan el chocolate como brebaje en ritos religiosos o bien cómo éstas utilizan el cacao como moneda de cambio y se ilustra un ejemplo de transacción comercial en la compra de los favores de una prostituta a cambio de unas habas de cacao. Vemos claramente el rol que juega la mujer en el discurso expositivo.

La conquista de América y el descubrimiento del cacao por parte de Hernán Cortés perpetúan la imagen de que los grandes hitos de la historia han sido realizados por los hombres. En ningún momento aparece una figura clave de ese período histórico, la Malinche, una mujer náhuatl, originaria de Tabasco y que jugó un papel importante en la conquista española de México.

Con su llegada a España, el chocolate se difundió a través de los monasterios y conventos de los monjes benedictinos y ya desde sus comienzos se menciona a los religiosos españoles como los expertos que ayudaron a difundir sus recetas entre las congregaciones de toda España. ¿Por qué no aparecen las religiosas? ¿Realmente no jugaron ningún papel clave en la difusión y conocimiento del producto?

La edad de oro del chocolate llega en el siglo XVII, donde empieza a ser una bebida muy popular entre las clases altas, la nobleza. Las mujeres de los nobles juegan un papel destacado con la celebración de las chocolatadas celebradas al finalizar los oficios religiosos. Nuevamente, podemos apreciar cómo aparece reflejado el rol de las mujeres en este período histórico: en el hogar, dentro de un acto social y cuya figura tiene poca trascendencia desde el punto de vista político o histórico.

El recorrido histórico por el Museo finaliza con la última etapa más importante para la democratización del producto: la industrialización del chocolate. Todos los grandes avances tecnológicos que dieron pie a las grandes fábricas de chocolate fueron desarrollados nuevamente por hombres. En este período clave para la expansión del producto, las mujeres no aparecen en ningún momento. ¿No hubo mujeres que contribuyeran con sus investigaciones a estos avances? Y en las fábricas, ¿no trabajaban las mujeres? ¿No tuvieron ningún papel destacado en los procesos de comercialización?

Llegados al momento de mayor eclosión comercial, el Museo recoge una muestra significativa de los principales anuncios de chocolate que se realizaron en televisión en España en la década de los 40 y los 50 del pasado siglo. En la mayoría de ellos, la mujer desempeña un rol que expresa perfectamente los cánones de la época: ama de casa, madre de familia que cuida a sus hijos e hijas o esposa amantísima que trata de satisfacer a su marido.

El Museo del chocolate pierde una excelente oportunidad para visibilizar a las mujeres en su discurso patrimonial y que permitiría trabajar el pensamiento social y crítico entre los visitantes escolares que recibe cada año.

5. Cosmocaixa (Barcelona)

Cosmocaixa, cuya propiedad es de la fundación La Caixa, es un museo privado de ciencias inaugurado en 2004, nacido como Museo de Ciencias en 1981. Por lo que respecta a la oferta cultural, científica y educativa, durante el 2017 Cosmocaixa contó con 884.636 visitantes, de los cuales 696.284 fueron visitantes de público general y 188.362 visitantes de público escolar y de casales de verano (Obra social de La Caixa, 2017). Casi el 55% de las visitantes fueron mujeres, en un *trend* que es común a todos los museos españoles.

Desde sus orígenes, siendo el primer museo interactivo de ciencias de España, ha mantenido esta vocación de unir la tecnología y la sociedad en un espacio físico y cultural de divulgación científica para diferentes tipologías de públicos.

El espacio está dividido en varias áreas como el muro geológico, la sala de la materia, una reproducción de la selva amazónica –lluvia incluida– hasta espacios dedicados a la educación infantil.

El discurso central de Cosmocaixa es la ciencia, por lo tanto, los protagonistas reales son los contenidos científicos y la posibilidad de experimentarlos, tocarlos y vivirlos. Sin embargo, hay descubrimientos que llevan el nombre de quien los inventó o bien formuló, como por ejemplo el conocido Péndulo de Foucault, la 'columna de Winogradsky', que lleva el nombre del microbiólogo que la inventó, o el estupendo ámbar con más de cien hormigas conocida como 'Jorge Caridad'.

En este sentido, las mujeres también tienen su protagonismo: la bióloga Lynn Margulis tiene dos obras sobre las células, la química Marie Curie da la bienvenida al recorrido museal justo al lado de Einstein y en el espacio de la evolución de la vida también hay ejemplares femeninos de especies humanas y animales.

En este sentido, aunque se tiene que recordar que el patrimonio se focaliza en los experimentos o juegos científicos más que en sus autores y autoras, la atenta observación de las varias áreas del museo nos permite constatar que la presencia de las mujeres en las obras de Cosmocaixa es bastante equilibrada respecto a la de los hombres.

Las actividades también ofrecen ejemplos de protagonismo femenino, por ejemplo, el 'Cielo

de Cloe', en que Cloe es una niña que guía al descubrimiento del espacio y de los planetas, u otras, como *Click* (taller de descubrimiento científico para niños y niñas), *Toca-toca*, (taller sobre animales y sus hábitats) en que las niñas son invitadas a descubrir y experimentar exactamente como los niños.

También la presentación de las actividades temporales del periodo navideño respeta la igualdad de representación: el taller *Astronauta Academy* es publicitado por una niña vestida como una astronauta y en la publicidad del taller *Codificando Robots* hay un niño.

Figuras 1 y 2. Talleres del museo Cosmocaixa.



Sin embargo, el vídeo 'El sueño de volar', una narración sobre los inventores y descubridores del vuelo, en su presentación únicamente cita hombres, empezando con Ícaro, hasta llegar a Leonardo Da Vinci, a los hermanos Montgolfier y no habla de Mary Jackson, Katherine Johnson y Dorothy Vaughan, las conocidas matemáticas 'computadoras humanas' que calcularon la órbita. Sobre todo Katherine Johnson "pasó a la División de Investigación de Vuelo de Langley. Allí calculó en 1959 la trayectoria del vuelo espacial de Alan Shepard, el primer estadounidense que viajó al espacio, y en 1961 la ventana de lanzamiento del Proyecto Mercury, el primer programa espacial tripulado de los EE UU" (Sacristán, 2017).

A pesar de eso, se tiene que reconocer el esfuerzo de Cosmocaixa en promover la presencia femenina en sus contenidos y proyectos, como *Hypatia*, un proyecto financiado por la Comisión Europea en el contexto del programa marco Horizonte 2020 –y que justo acabó en 2018– y que tenía como objetivo atraer a más mujeres a las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, conocidas como STEM.

Igualmente, la octava edición (2018) del campus Gutenberg-Cosmocaixa se ha abierto con un encuentro sobre la figura de la mujer en la ciencia, enriquecido además con talleres, debates, conferencias y espectáculos sobre esta misma temática. En esta ocasión, Jordi Portabella, director del Área de Divulgación Científica y CosmoCaixa, afirmó: "La Fundación Bancaria "La Caixa"[...]

quiere seguir trabajando para aumentar la visibilidad y la actuación de la mujer en la comunidad científica" (UPF, 2018).

Por lo tanto, se puede afirmar que Cosmocaixa es un museo que ofrece visibilidad a las mujeres y que propone actividades y talleres que pueden ayudar en la formación inicial del profesorado, ya que en la gran mayoría de su oferta intenta equilibrar la presencia tanto masculina como femenina. Y aunque haya actividades que podrían ser susceptibles de mejora, es evidente que hay una conciencia de la invisibilización de las mujeres en la ciencia y una intención de superar este *gap* social y cultural.

6. Conclusiones

La metodología en el análisis del discurso patrimonial de los dos museos catalanes se ha basado en la observación directa de sus exposiciones. No se ha utilizado ningún otro instrumento de investigación cualitativa como entrevistas en profundidad o focus groups con los responsables de los servicios educativos o los curators o comisarios de las mismas, ya que el objetivo del artículo era reflejar, desde el punto de vista del visitante, el contenido patrimonial y la presencia de la mujer en el mismo, evitando miradas y lecturas de los responsables educativos que pudieran influir en las observaciones que se hicieron durante el trabajo de campo.

Estas primeras conclusiones deben completarse con otros instrumentos de investigación, pero nos ofrecen algunos datos relevantes que, sin poder ser generalizables y/o extrapolables, tanto por el tamaño de la muestra como por su escala territorial, nos ofrecen una información interesante sobre la contribución de los museos en la formación del pensamiento social y crítico de los alumnos y alumnas de primaria, y sobre la educación patrimonial.

A pesar de que se están viendo tímidos avances por incorporar nuevas miradas en los discursos museográficos, se hace necesario introducir planteamientos de una educación patrimonial crítica que fomenten el conocimiento, pero basándose en una educación en valores, como el civismo, la tolerancia y, especialmente, el desarrollo de un pensamiento social y crítico.

El patrimonio permite que los alumnos y alumnas adquieran claves interpretativas del pasado y la comprensión de estas claves fomenta las actitudes de respeto y de interés, desarrolla el espíritu crítico para el análisis de otras realidades distintas y, finalmente, permite que los estudiantes se hagan una idea de las formas de vida de la sociedad que musealiza.

Queda al descubierto, así pues, que nos queda mucho todavía por hacer. El tema de género es transversal y esto debe transmitirse en un espacio tan ligado a los paradigmas simbólicos de identidad de la humanidad como es el espacio museístico.

Debemos trabajar con la idea de visibilizar el aporte, la producción y el rol de mujeres y hombres al patrimonio, cultura y memoria, ambos referentes de la identidad, y desarrollar la sensibilización respecto a la representación de hombre y mujeres y a la forma en que se interpreta,

difunde, construye la idea de patrimonio del cual forman parte, buscando superar las desigualdades presentes y representadas en él.

Los centros patrimoniales deben, en definitiva, contribuir a la toma de conciencia respecto a las relaciones desiguales entre hombres y mujeres presentes en nuestra sociedad y a su transformación a través de narrativas inclusivas.

Referências bibliográficas

Albero Verdú, S. A. y Arriaga, A. (2018). Educación con perspectiva de género en museos españoles. Enfoques y discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 7*(1), 1531-1555.Cosmocaixa. Recuperado el 5 de enero de 2019, de http://patrimoni.gencat.cat/es/coleccion/cosmocaixa.

Datos generales de Cosmocaixa Barcelona, Resultado y Análisis de los públicos 2017. Recuperado el 5 de enero de 2019, de https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/614053/datos_generales_cosmocaixa_2017_es.pdf/066f022c-dd1e-480d-873b-d3df1ee705ab.

Dijkstra, B. (1994). Ídolos de perversidad: la imagen de la mujer en la cultura de fin de siglo. Madrid: Debate.

Fernández Valencia, A. (2008). *La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género*. Lisboa: Colibrí.

Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

García Luque, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 79*, 65-72.

Gil Carmona, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En M. I. Vera y D. Pérez i Pérez (Coords.), Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 64*, 8-18.

Pelta, R. (2012). Mujeres y tipografía: un lugar en la historia. En *Monográfica*, Org. Asociación Cultural Monográfica: Barcelona. Recuperado el 28 de octubre de 2018, de http://www.monografica.org/04/Art%C3%ADculo/7942.

Rousselot, J. (1971). *La mujer en el arte. De la Prehistoria a nuestros días*, Barcelona: Argos.

Ross, E. W. (2001). Remaking the Social Studies Curriculum. En E.W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 313-327). New York: State University of New York Press.

Sacristán, E. (2017). *Las mujeres afroamericanas que ayudaron a ganar la carrera espacial*. En Elplural.com. Recuperado el 5 de enero de 2019, de https://tribunafeminista.elplural.com/2017/01/las-mujeres-afroamericanas-que-ayudaron-a-ganar-la-carrera-espacial/.

Sant Obiols, E. y Pagès Blanch, J. (2011) *¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia*? *Revista Historia y Memoria, 3*, 129-146.

Smith-Crocco, M. (2008). *Gender and Sexuality in Social Studies*. En L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in Social Studies Education* (pp. 172-197). New York and London: Routledge.

Universtat Pompeu Fabra, La figura de la mujer en la ciencia abrirá la octava edición del Campus Gutenberg-CosmoCaixa. Recuperado el 5 de enero de 2019, de https://www.upf.edu/es/web/e-noticies/archivo/-/asset_publisher/wEpPxsVRD6Vt/content/id/215101291/maximized#.XDKEvFxKjIU.

¿CÓMO FORMAR AL FUTURO DOCENTE EN UN MODELO DIDÁCTICO PERSONAL PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL?

Olga Duarte Piña

oduarte@us.es

Universidad de Sevilla, España

1. Introducción

A lo largo de los años de participación en el Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales hemos venido presentando estrategias de formación del profesorado para desarrollar un conocimiento didáctico patrimonial. Ahora, el trabajo que presentamos plantea cómo conseguir que el futuro docente perfile una serie de principios didácticos y un modelo didáctico personal que se impliquen en la educación patrimonial. El antecedente de esta propuesta de formación se sitúa en el curso pasado, cuando impartí la asignatura de «Formación previa» para los Grados de Infantil y Primaria. Tras la experiencia práctica en centros escolares, que el alumnado de tercer curso desarrolló, les solicité un relato de dicha experiencia siguiendo tres cuestiones planteadas:

- ¿Qué he aprendido?

  Definirnos mejor (más profesionalmente) a nosotros mismos.

- ¿Cómo me he sentido?

  Intereses descubiertos, experiencias destacables y emociones sentidas.

- ¿Qué tipo de docente creo que podría llegar a ser?

  La reflexión sobre la metodología desarrollada: obstáculos de enseñanza y dificultades de aprendizaje. ¿Qué podría mejorar?

Haciendo un balance general de los resultados, comprobé que en la tercera pregunta casi ningún alumno fue capaz de responder con un análisis y una reflexión fundamentada a partir de la experiencia. Más bien, las respuestas fueron estereotipos, frases hechas convencionalmente aceptadas como innovadoras que referían un modelo de docente afectivo, divertido, cercano al alumnado, con cierta autoridad y capaz de enseñar, pero no evidenciaba ningún modelo didáctico de referencia.

A partir de ese momento, me planteé la necesidad de trabajar con docentes en formación unos principios didácticos y un modelo docente que guiaran su conocimiento profesional. Este ejercicio no ha de ser teórico, mera explicación por parte del formador, o la formulación de supuestos prácticos, sino que ha de ser un ejercicio que empiece por reconocer las creencias y orientaciones que los estudiantes para maestros tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, explicitar sus esquemas y hábitos asumidos, discernir qué modelos toman como válidos y desvelar sus rutinas de acción para interpelarlas. Son pocas las experiencias como docentes que han tenido, pero muchas las que han vivido como alumnos.

Antes de comenzar este curso escolar, revisando la asignatura «Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía» para 4º del Grado en Educación Infantil, diseñé una unidad didáctica específica e inicial en la que el alumnado se planteara qué modelo de docente y qué principios podrían guiar su acción. Una aproximación parecida se venía haciendo en la asignatura, desde el curso 2013/2014,

en la última de las unidades didácticas del programa, intentando acercarlos a una reflexión sobre su desarrollo profesional, integrando el conocimiento didáctico patrimonial experimentado en la asignatura, pero, al ser una actividad final, no conseguía que cuestionaran sus concepciones y posibles modelos, más bien quedaba como un planteamiento deseable para mejorar la docencia.

Entendiendo que la formación de la conciencia y didáctica patrimonial en los enseñantes ha de iniciarse con la definición de unos principios didácticos que contribuyan a definir su modelo de docente, desde el que va a educar patrimonialmente y con el que ha de formar a su alumnado para que tome conciencia ciudadana en la escuela (Duarte Piña, 2018). Este curso he procurado pensar sobre la profesión, siguiendo la máxima de Stenhouse (1984), al definir al profesor como un investigador reflexivo y crítico que conlleve, a su vez, el desarrollo de una identidad docente. Así pues, la asignatura ha sido rediseñada, comenzando por la parte final del programa, planteando una unidad didáctica en la que el alumnado ha definido unos principios y un modelo didáctico personal antes de desarrollar un conocimiento didáctico patrimonial. Los resultados de dicho trabajo, que se exponen a continuación, tienen en cuenta sus ideas iniciales y finales a partir de las actividades propuestas y muestran que el aprendizaje es relevante, aunque con distintos niveles de progresión.

2. Fundamentos teóricos

La construcción de un modelo de docencia debería empezar en el momento de la formación inicial, pero, a veces, se puede sobreentender que al maestro en formación ya le precede un modelo implícito y que, por tanto, hay que focalizar esta fase de su carrera en aprender sobre el conocimiento didáctico de los contenidos, las metodologías, la secuenciación de las actividades y cómo evaluar.

Es habitual en la formación de maestros que las asignaturas durante el Grado distingan una formación teórica de una formación práctica, y ésta se vincula a la experiencia en las aulas durante un periodo determinado del curso escolar. También es habitual, y hasta casi un tópico, que el alumnado, al llegar de las prácticas, acabe expresando que aprende más en dicho periodo que durante toda la carrera. La separación entre el conocimiento de las materias y el conocimiento práctico supone un obstáculo en la formación docente. No siempre el docente formador ni el maestro en formación los integran en el proceso de formación que ambos desenvuelven. No es fácil implicar la teórica con una práctica ajustada a la misma. Por ello, consideramos como referente de la formación inicial del profesorado el *conocimiento docente deseable* (Solís y Porlán, 2017), en el que se integren la teoría fundamentada de una práctica posible, mas también que de la experiencia derive una posible teoría que fundamente el desarrollo profesional docente innovador.

Para una formación docente significativa el alumnado ha de acercarse a los contextos de su futuro desarrollo profesional, analizar los obstáculos de la práctica docente y reconocer los *problemas prácticos profesionales* (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2017). Pensamos que un conocimiento de la práctica, con una aproximación más profesionalizada y consciente, implica al maestro en formación en un posible modelo didáctico personal que debería convertirse en el referente teórico

para el análisis y la toma de decisiones de su actuación, «una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica» (García Pérez, 2000, p. 1).

> En ausencia de reflexión consciente, la docencia, sin saberlo, reproduce de forma acrítica un modelo de escuela, no por las ventajas argumentativas que pudiera tener, sino simplemente porque activamos automáticamente determinados guiones de acción. Esto es una de las causas, aunque no la única, de la enorme resistencia que tiene la cultura escolar a evolucionar como resultado de procesos de innovación (Porlán, 2008, p. 1).

Continuando con Porlán (2018), puede decirse que, cuando aprendemos, entran en juego no solo nuestras ideas, que se amplían, confirman o cuestionan, también nuestras experiencias y emociones porque el aprendizaje no es un proceso simple ni lineal. En este sentido, el aprendizaje supone una hipótesis de progresión del conocimiento profesional (García Díaz, 1998) o bien *itinerarios de progresión* (Porlán et al., 2011). Esta progresión lleva al alumnado desde sus ideas, sentimientos y experiencias que se originan en etapas anteriores a su etapa universitaria, modelos con rutinas o principios didácticos poco formalizados entre el modelo tradicional y el espontaneísta, a la formulación de principios didácticos y un modelo personal consciente, más sistematizado y que surge de su propia reflexión y análisis crítico.

Además de procurar un modelo docente y unos principios didácticos, hay que plantear una posible aproximación a la identidad docente. Son tres dimensiones las que determinan la identidad docente. La primera de ellas se refiere al rol docente y sus concepciones sobre enseñar, aprender y evaluar; la segunda alude a los cambios en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y la tercera tiene en cuenta el cambio que se produce en las emociones de los docentes asociados a su labor y la interpretación que hacen de la misma (Cfr. Monereo, 2014, pp. 55-58). Por tanto, para la construcción de una identidad docente, y que esta vaya unida a un modelo didáctico personal y unos principios de acción, han de trabajarse, en la formación inicial, las concepciones que el maestro en formación tiene sobre la propia disciplina, su conocimiento didáctico de los contenidos, las concepciones que tiene sobre el aprendizaje del alumnado y la dimensión emocional de su desarrollo profesional.

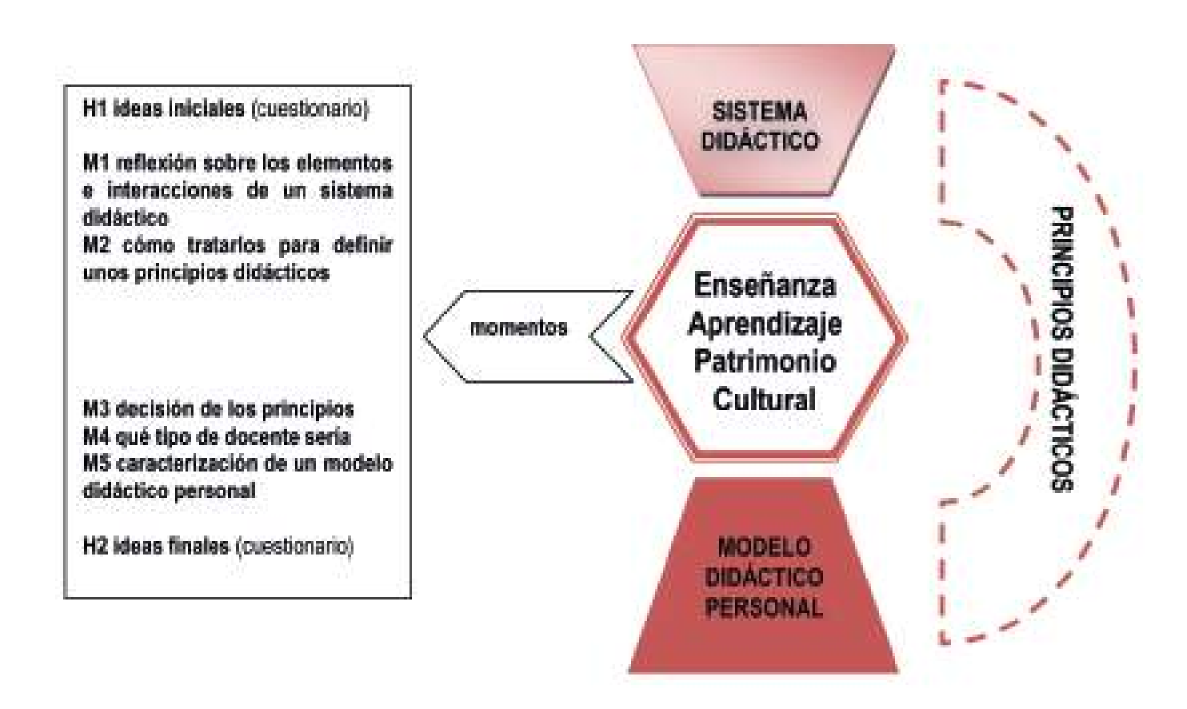
3. Metodología y desarrollo de la experiencia

La metodología de enseñanza y aprendizaje ha seguido un modelo constructivista y se ha desarrollado principalmente con actividades de indagación de ideas previas, actividades de ampliación y contraste, actividades de reformulación de ideas y de indagación de las ideas finales (Duarte Piña y Ávila Ruiz, 2015). El análisis de las ideas ha tenido como instrumento las escaleras de evaluación y aprendizaje (Rivero y Porlán, 2017).

Han participado 25 alumnas y 2 alumnos, que son los que cursan la asignatura, y las sesiones de trabajo tuvieron lugar entre el 26 de septiembre y el 8 de noviembre de 2018.

Los contenidos trabajados en su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal (véase la Figura 1) integraban las cuestiones teóricas y las prácticas desde un planteamiento problemático de la actuación docente para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural.

Figura 1. Mapa de contenidos trabajados.



La indagación de las ideas previas situó al alumnado en un contexto escolar posible donde tuviera que diseñar una propuesta de educación patrimonial. La actividad decía así:

1. Imagínate en un aula de Educación Infantil en Sevilla, en un barrio de la ciudad, quizá en el que naciste, o en el pueblo en el que actualmente habitas, piensa que has de enseñar al alumnado el entorno y esto supone enseñarle el patrimonio cultural:

a. Define qué entiendes por patrimonio cultural.

b. Enuncia algunos de los objetivos para su enseñanza.

c. Menciona tres elementos patrimoniales que enseñarías y explica por qué.

d. Explica qué metodología de enseñanza emplearías.

e. Di tres actividades que harías para enseñar el patrimonio cultural elegido.

f. Qué evaluarías de los aprendizajes.

2. ¿Qué tipo de maestro/a te gustaría ser? Describe o caracteriza un modelo de enseñanza y unos principios didácticos que lo guíen.

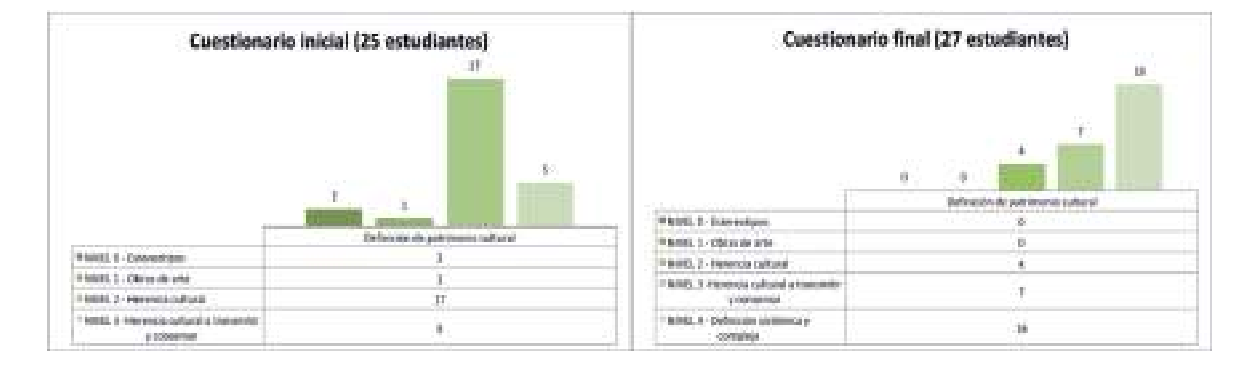
En la actividad de ampliación de ideas y contraste, se tomó una imagen titulada "Elementos e interacciones de un sistema didáctico" (del capítulo 5 Los principios didácticos y el modelo didáctico personal, del libro Porlán, R. (coord.), (2017) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, p. 97) y como documentos "La metodología de enseñanza" (resumen del capítulo 2 del libro *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, p. 37) y "Listado de principios didácticos personales para definir un modelo didáctico personal" (Actividad 5.1 del libro *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, pp. 94-95). Con estas actividades se pretendía que el alumnado analizara el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica y sistemática al enfrentarlo con un listado de principios didácticos tradicionales y alternativos que debían elegir.

La reformulación de sus ideas se produjo al volver sobre el cuestionario inicial y responder de nuevo esas preguntas, aportando las nuevas ideas aprendidas.

4. Resultados

A medida que pasan los años, percibo que el alumnado tiene más experiencias patrimoniales no solo en su etapa escolar, también en sus prácticas como maestro/a o por la difusión que hoy en día se da en las ciudades y pueblos al patrimonio que poseen. Ello no es óbice para que se siga valorando el patrimonio histórico-artístico como el principal representante de la diversidad patrimonial y que, para la mayoría del alumnado, la perspectiva patrimonial sea histórica, monumentalista o estética, y no simbólico-identitaria. Esto puede percibirse en las respuestas dadas a la primera pregunta de la actividad inicial, antes mencionada, y que presento en la siguiente figura.

Figura 2. Escalera de evaluación de los aprendizajes iniciales-finales.



En el cuestionario inicial, el 68% de los estudiantes define el patrimonio como una herencia cultural, definición que avanza respecto a cursos anteriores en los que se asociaba el patrimonio a los elementos materiales y/o inmateriales que han pervivido; solo un 29,41% considera que esa herencia debe conservarse y transmitirse a las generaciones que nos sucedan. Aun así, estas definiciones no entienden, en la conservación y trasmisión, la dimensión educativa, al no existir previamente un modelo docente para la educación patrimonial. Concluida la unidad didáctica y

volviendo a preguntarles las mismas cuestiones iniciales, aparece un nivel nuevo que ofrece una definición más compleja del concepto de patrimonio cultural desde una perspectiva identitaria, atribuyéndole un valor formativo y de conciencia ciudadana, situándose en este nivel un 59.22 % del alumnado. Por tanto, hay una progresión en el sistema de ideas del alumnado, en tanto la definición del patrimonio cultural se complejiza y, por ende, su conocimiento didáctico.

La sesión dedicada a trabajar el modelo didáctico y los principios a través de dos documentos [“La metodología de enseñanza” (resumen del capítulo 2 del libro *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, p. 37) y “Listado de principios didácticos personales para definir un modelo didáctico personal” (Actividad 5.1 del libro *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, pp. 94-95)] los situó previamente en una reflexión sobre su primera experiencia durante las prácticas del curso pasado, debiendo narrarla brevemente por escrito (Porlán, 2008), destacando la metodología de enseñanza y explicando unos principios con los se identificaran. Por un lado, el relato de esta experiencia y su metodología me permitió volver a constatar la escasa capacidad para escribir y conceptualizar su actuación en el aula; por otro, al comprobar que la gran mayoría elegía los principios de una enseñanza alternativa, que el documento de la actividad proponía, percibí que el alumnado reconoce otras formas de enseñanza diferentes a las que se enfrentan, tanto en la facultad como en las aulas de Infantil, aunque no tiene desarrollado aún un pensamiento crítico y fundamentado, y reproduce fórmulas estereotipadas o usa conceptos dados por válidos de los que no sabe realmente su utilidad y aplicación, es decir, son conceptos aprendidos en la teoría que no tienen una trascendencia práctica imaginable. Todo ello se complica cuando un posible modelo metodológico y unos principios han de vincularse con una didáctica patrimonial que desconocen.

Cuando les planteé los problemas y perspectivas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural y que respondieran a la pregunta que daba título a la unidad 1 ¿Cómo ha de ser la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural en Educación Infantil?, descubrí que la actividad con los documentos mencionados no había provocado demasiado cambio en sus concepciones. Supongo que esto ha ocurrido porque los principios alternativos, enunciados como finalidades, contenidos, metodología, actividades y evaluación, ya estaban formulados en el documento de la actividad. Aunque tuvieran que explicar por qué los seleccionaban, ellos no los habían expresado desde sus propias concepciones. No obstante, vemos más abajo, en la Figura 3, los cambios de ideas, sobre el modelo y los principios didácticos, sucedidos tras realizar las actividades de esta unidad.

Figura 3. Escaleras de aprendizaje comparando niveles iniciales y finales.

Cuestionario inicial (25 estudiantes)

	Modelo de enseñanza y principios didácticos
NIVEL 0 - NS/NC	0
NIVEL 1 - Centrado en el docente- Cuestiones afectivas, de enseñanza lúdica	19
NIVEL 2 - Centrado en el alumno- Principios que refieren a la formación de personas	6

Cuestionario final (27 estudiantes)

	Modelo de enseñanza y principios didácticos
NIVEL 0 - NS/NC	0
NIVEL 1 - Centrado en el docente- Cuestiones afectivas, de enseñanza lúdica	7
NIVEL 2 - Centrado en el alumno- Principios que refieren a la formación de personas	11
NIVEL 3 - Definición de principios didácticos con el patrimonio (Gozar, investigar, ser críticos)	9

En el cuestionario inicial aparecen dos niveles en los que se sitúa el alumnado, siendo el nivel mayoritario el que define un modelo de enseñanza centrado en el docente y unos principios que no se corresponden con los elementos curriculares, sino con valores personales. En el cuestionario final, una vez desarrollada la unidad didáctica y las actividades de ampliación de ideas, contraste y reformulación, aparece un tercer nivel tras la respuesta al cuestionario. En este tercer nivel, un 36% de la clase alcanza a formular unos principios didácticos ligados a la educación patrimonial, y un 44% de los estudiantes, que pasan del nivel 1 al nivel 2, define un modelo didáctico centrado en el alumnado y su aprendizaje como ciudadano. Así pues, se ha conseguido una progresión de las concepciones del alumnado que evidencia una toma de conciencia más enriquecida y significativa de su rol como docente para una educación patrimonial deseable.

5. A modo de conclusión

No es fácil hacer pensar al alumnado cuando lleva años siendo educado en un sistema en el que prima una enseñanza centrada en el docente, sistema del que van incorporando sus propios principios de acción y modelos didácticos. Este curso los interpelé para que cada contenido que aprendieran en la asignatura lo aprehendieran para darle utilidad. Con este fin también seleccioné los contenidos de la asignatura.

Para enseñar a formular unos principios didácticos y un modelo personal para la educación patrimonial, el docente formador ha de evidenciar a su alumnado estos dos componentes de su práctica. Los principios didácticos trabajados en esta experiencia atañen a una didáctica del patrimonio cultural que ha de enseñar a enseñar y debe introducir al alumnado en la investigación sobre su docencia y los problemas de la práctica. Por otro lado, el maestro en formación ha de aprender que debe investigar sobre lo que va a enseñar desde un modelo didáctico formalizado e incorporar la reflexión crítica; también, la creatividad como *imaginación pedagógica,* tal y como define Fernando Hernández (2018). Todo ello podrá perfilar un modelo personal docente, fortalecerá unos principios de acción y una identidad profesional.

El acto de enseñar, no solo en la escuela, también en la formación de docentes, une la multiplicidad del tiempo, un tiempo en el que el estudiante se enfrenta a su pasado, vive el presente en el que se está formando y, a la par, va proyectando su futuro.

Referencias bibliográficas

Ávila Ruiz, R. M. y Duarte Piña, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. R. García-Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 25-33). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Duarte Piña, O. (2018). Aprender a ser docente definiendo un modelo didáctico y unos principios de acción. En *V Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado, 1*, 1532-1550. Recuperado de http://dx.doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.86.

Duarte Piña, O. y Ávila Ruiz, R. M. (2015). La construcción del conocimiento patrimonial profesional. Desde una perspectiva histórico-artística a una didáctica del patrimonio cultural integrado en la formación inicial de docentes. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME), 13*, 135-150. Recuperado de http://revista.muesca.es/articulos13.

García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona, 207*, 1-12. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17136.

Hernández Hernández, F. (2018). *Aprender desde la perspectiva de proyectos de indagación como una pedagogía desobediente*. Conferencia impartida el 14 de noviembre de 2018 en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Monereo, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.

Porlán, R. (2018). *Las ideas e hipótesis de los alumnos sobre los fenómenos naturales: ¿cómo analizarlas?* Conferencia inaugural de las I Jornadas sobre la Enseñanza de las Ciencias en Sevilla (2 y 3 de febrero). Sevilla: Caixa Forum.

Porlán, R. (Coord.). (2017). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

Porlán, R. (2008). *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Recuperado de http://hdl.handle.net/11441/25448

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias, 29*(3), 413-426.

Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación de la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Morata.

Solís, E. y Porlán, R. (2017). El conocimiento docente del profesorado. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 105-118). Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

EL PROYECTO EL GEOLOCALIZADOR PATRIMONIAL FEMINISTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS EN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ANDALUZ

Laura Triviño Cabrera

laura.trivino@uma.es

Universidad de Málaga, España

1. La contribución de la Didáctica del Patrimonio a la visibilidad de las mujeres en la cultura andaluza

Desde hace tiempo, la didáctica de las ciencias sociales viene asumiendo las demandas feministas en relación a la incorporación de la visibilidad de las mujeres en el currículum escolar (Hidalgo, 1996; Fernández et al, 2001; García, Jiménez y Moreno, 2004; Peinado y García, 2015; Triviño, 2015; Ortega, 2017). En este sentido, entre los objetivos de la Didáctica del Patrimonio debe también figurar ofrecer una visión del patrimonio que contemple la perspectiva de género, tal y como se presentaba en *Patrimonio en femenino* (2011):

> Las sociedades democráticas tienen la obligación de hacer una relectura crítica de su patrimonio. De reescribir aquellas partes oscuras de la Historia para dar el protagonismo a quien realmente lo tuvo. De revisar los criterios que jerarquizan su arte y su literatura y que hacen visibles o invisibles obras y objetos que sólo son diferentes por el género de la mano que los creó. Las sociedades democráticas deben establecer una mirada hacia su patrimonio que refuerce la igualdad, que la busque. Es preciso, para ello, cuestionar saberes cerrados durante siglos. Construir una sociedad plural, democrática e igualitaria implica actuar no solo sobre el presente, sino también sobre la mirada que proyectamos hacia el pasado, hacia nuestra memoria común: cambiar nuestras miradas sobre el patrimonio, escuchar las voces silenciadas por discursos excluyentes, dar valor a experiencias de grupos humanos que han sido acallados, relegados o esquinados por la costumbre de la discriminación. Todas esas tareas son esenciales para una sociedad que quiere ser libre y que desea ejercer esa libertad reconociendo el pasado de las generaciones que ya no existen (Ministerio de Cultura, 2011, p. 13).

En este sentido, conviene resaltar los trabajos que vienen desempeñándose en nuestro país por la recuperación del patrimonio cultural de las mujeres como los de López, Fernández y Bernárdez (2012), Herranz y García (2016) o el dossier coordinado por Birriel y Rísquez (2016).

Partiendo de estos fundamentos, surge el proyecto aprendizaje-servicio *El Geolocalizador Patrimonial Feminista para la formación de maestras y maestros en Didáctica del Patrimonio Andaluz* implementado en la asignatura optativa Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza del cuarto curso del Grado en Educación Primaria.

Dicha asignatura introduce al alumnado del Grado en Educación Primaria en seis temáticas que van desde la significatividad de la cultura andaluza y su proyección educativa, el tratamiento didáctico de la cultura andaluza desde las ciencias sociales, la educación patrimonial, las propuestas metodológicas para el conocimiento del patrimonio cultural andaluz (las TICs en la difusión del patrimonio), el aula en la calle (itinerarios y guías didácticas) y, finalmente, la integración de la cultura andaluza en el área de conocimiento del medio en educación primaria (Guía docente, 2017). Dicho temario fue impartido desde el prisma de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres del Gobierno de España*, concretamente en los siguientes artículos que actuaron como principios básicos para el proyecto educativo que fue desarrollado y que desembocó en las propias preguntas de investigación:

- Artículo 25. 2.c. La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia. ¿Por qué promover estudios e investigaciones en educación patrimonial desde la perspectiva de género?

- Artículo 26. 2.c. Promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública. ¿Cómo fomentar una perspectiva y conciencia feminista del patrimonio andaluz en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?
- Artículo 24. 2.f. El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. ¿Qué estrategias metodológicas podemos utilizar para el reconocimiento y la enseñanza del legado patrimonial andaluz de las mujeres en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?

Asimismo, fijamos una pregunta de investigación más relacionada con el interés por visibilizar el patrimonio local, la reivindicación del conocimiento de la cultura local, esa otredad cotidiana que está presente en el día a día del alumnado: ¿Cómo promover el conocimiento del profesorado en formación inicial de su patrimonio local?

De esta manera, articulamos un proyecto aprendizaje-servicio, puesto que las pautas estipuladas en esta metodología – "parte de una necesidad social a la cual pueden ser sensibles los jóvenes, genera un servicio real que estos pueden desarrollar como respuesta y comporta unos aprendizajes significativos" (Batlle, s.f., p. 6) – encajaban en los fines que nos habíamos propuesto en relación al aprendizaje de una educación patrimonial feminista y el servicio a la comunidad a favor de una ciudadanía social y crítica que valore y recupere la memoria del legado patrimonial de las mujeres en el ámbito local.

2. El proyecto aprendizaje-servicio *El Geolocalizador Patrimonial Feminista*

Teniendo presente estas preguntas de investigación, durante el curso 2017/2018, decidimos configurar un proyecto aprendizaje-servicio que tuviese como objetivo la visibilidad de las mujeres en el legado patrimonial y cultural andaluz, en la asignatura optativa Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Para ello, vinculamos las preguntas de investigación fijadas a las competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que quedan marcadas para el Grado en Educación Primaria, según la Orden ECI/3857/2007.

- ¿Por qué promover estudios e investigaciones en educación patrimonial desde la perspectiva de género? Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural, reconociendo su importancia en la cultura andaluza (Competencia específica 4.2.01).
- ¿Cómo fomentar una perspectiva y conciencia feminista del patrimonio andaluz en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales? ¿Cómo promover el conocimiento del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales de su

patrimonio local? Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico (Competencia específica 4.2.03).

- ¿Qué estrategias metodológicas podemos utilizar para el reconocimiento y la enseñanza del legado patrimonial andaluz de las mujeres en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales? Comprender los fundamentos y principios básicos de las Ciencias Sociales (Competencia específica, 4,2,01).

Para ello, nos basamos en la iniciativa que emprendió la artista visual Yolanda Domínguez, titulada "Estamos aquí" (Domínguez, 2018), en la que se animaba al público de la feria de ARCO a colocarse una diadema con un signo de geolocalización como el que aparece en Google Maps cuando encontrase una obra de una mujer artista.

> **"Estamos aquí" es una propuesta [...] que tiene como objetivo visibilizar a las mujeres artistas en el ámbito de la cultura.** La acción tuvo lugar el 21 de febrero, en la inauguración de la feria internacional ARCO, uno de los mayores exponentes del arte contemporáneo español y donde cada año se hace patente la escasa participación de artistas femeninas. Las mujeres no solo han sido excluidas de la historia, sino también del Arte con mayúsculas. No figuran en los libros, ni tampoco en los museos. [...]. **Las artistas se pasearon por la feria luciendo una diadema con un gran signo de geolocalización rojo sobre sus cabezas, como los que usa la aplicación Google Maps.** Estos símbolos destacaban sobre la multitud, creando una llamada de atención. La acción también se desarrolló en redes sociales a través del hashtag #estamosaquí, visibilizando a artistas de diferentes puntos de España que no pudieron estar físicamente en la feria, así como estudiantes de Bellas Artes, historiadoras y gestoras culturales. La acción tuvo un gran impacto en medios de comunicación nacionales, apareciendo en Tve1, La Sexta, El País, ABC, El Español y El Huffington Post (Domínguez, 2018).

He aquí las estrategias empoderadoras del arte de acción para la visibilidad de las mujeres en espacios culturales que enfatiza y denuncia la invisibilidad de estas, generando conciencia feminista. Habiendo utilizado en una experiencia educativa anterior los trabajos de Domínguez (Triviño, 2016), pensamos que dichas estrategias provenientes del artivismo eran extrapolables al ámbito educativo, y así surge la idea del *El Geolocalizador Patrimonial Feminista* (2018) para el proceso enseñanza-aprendizaje de la contribución de las mujeres a la cultura andaluza a través del patrimonio urbano/rural local. Lo que no se ve, no existe. Si las mujeres no son vistas en su papel de productoras culturales, no existen referentes femeninos para nuevas generaciones y esto desencadena la perpetuación de roles y estereotipos sexistas en los que las mujeres solo son visibles únicamente como espectadoras/consumidoras de su propio patrimonio e inexistentes en su papel de protagonistas/productoras de éste.

Por consiguiente, el proyecto persiguió que cada estudiante localizase, en su propia localidad de nacimiento y/o residencia actual, un edificio, una calle, una biblioteca, un colegio… con nombre de una mujer relevante para la cultura andaluza durante el transcurso de la asignatura. Antes de iniciar dicho trabajo individual, desarrollamos un itinerario didáctico en la ciudad de Cádiz, a través del cual mostraríamos al alumnado cómo se puede llegar al conocimiento histórico y cultural urbano

a través de la biografía de la pintora gaditana Anselma (Cádiz, 1831 – París, 1907), pseudónimo de Alejandrina de Gessler y Shaw (Triviño, 2014). De tal modo que se estableció la búsqueda en grupos de 5 o 6 estudiantes de una serie de monumentos y organismos más destacados de Cádiz, mediante los que habría que reconstruir la vida de la pintora a través de seis *paradas* en grupos de 5 o 6 estudiantes: La Casa de las Cuatro Torres, Museo de Cádiz, Teatro del Títere: la Tía Norica, Gran Teatro Falla, La Caleta y la Catedral de Cádiz. Podemos considerar que ésta fue una actividad preparatoria para introducir al alumnado en una educación patrimonial local innovadora desde la perspectiva de género.

El siguiente paso sería establecer unos principios básicos para la recogida de la información que explicase quién era la mujer que daba nombre al elemento patrimonial escogido. Fijamos que debía ser una mujer perteneciente a la cultura andaluza de cualquier época histórica y que cada estudiante debía procurar no repetir el monumento, edificio, calle, etc. y, a ser posible, que se ubicase en la localidad de procedencia del alumnado, dado que así enriquecería el proyecto. La información debía ser relevante y concisa, dado que debíamos adaptarnos al lenguaje manejado en redes sociales, entretenido y de consumo rápido. Por otra parte, la información debía ser acompañada de una fotografía, un *gif* o un vídeo de corta duración en el que la alumna o el alumno presentase su elemento patrimonial urbano escogido, apareciendo con el geolocalizador, símbolo previamente subido al campus virtual de la asignatura para que el alumnado pudiera descargarlo.

Tras el hallazgo, cada alumna/o debía subir la información a través de la red social Facebook, fijando como fecha límite la finalización del segundo cuatrimestre del curso 2017/2018. Para ello, en primer lugar, nos aseguramos que el alumnado tuviera cuenta en Facebook y, en segundo lugar, que el alumnado estuviese de acuerdo en presentar su hallazgo públicamente. Por consiguiente, creamos un grupo con acceso restringido para el alumnado de la asignatura, esto es, solo el alumnado de la asignatura podría subir la información, pero ésta sería pública para el resto de usuarios de Facebook. Hay que hacer hincapié en dicho dato, puesto que da sentido al proyecto aprendizaje-servicio, en tanto en cuanto el servicio a la comunidad consistía en que, a través de la red social, se dieran a conocer diferentes elementos patrimoniales urbanos que rendían homenaje a una mujer a la ciudadanía digital. Es así como el trabajo del profesorado en formación inicial cumplía una dimensión social y ciudadana, al ser compartido públicamente en redes sociales.

3. Geolocalizando un patrimonio feminista en Facebook

La mayoría del alumnado se decantó por presentar la información acompañada de fotografías frente a una minoría que optó por elegir *gif* y un breve vídeo. Cabe resaltar estudiantes que aportaron otra documentación (retratos de las mujeres, las propias obras de las artistas, cubiertas de libro, creaciones escultóricas, etc.). Un alto porcentaje localizó calles, avenidas y glorietas con nombres de mujer; en un segundo lugar, están quienes eligieron centros escolares y, en otras ocasiones, edificios históricos del siglo XIX, centro de mayores, librería, aularios universitarios o esculturas. Las

mujeres elegidas fueron mayoritariamente escritoras, seguidas de bailaoras, cantantes, escultoras y benefactoras, preponderando la procedencia de la provincia de Málaga.

Merece especial mención dos casos particulares. El primero de ellos el de la alumna Marta de la Cruz Máximo, quien pudo presentarnos a su abuela, la maestra Carmen Hombre Ponzoa. Con ello, enfatizábamos que el patrimonio está más cerca de lo que pensamos y que es fundamental promover el interés por nuestra historia local:

> Me encuentro en el lugar donde se le hace honor a mi bisabuela, Calle Carmen Hombre Ponzoa, situada en Jerez de la Frontera, Cádiz. Carmen Hombre Ponzoa fue una maestra en San Fernando, nacida el 30 de diciembre de 1898. Impartió sus clases en "El Madroño", escuela de Jerez, y en 1931 se incorporó al Parque del Retiro. Se presentó a la oposición de Magisterio, obteniendo una de las más altas calificaciones. De religión protestante y muy activa políticamente, difundía las "doctrinas disolventes" que inculcaba a las niñas que instruía. Participó de militante en el Frente Popular, presidiendo mítines de mujeres a las que inculcó la idea de la revolución social y el proletariado, "dando vida a esta revolución y poniendo el puño cerrado"'. Fue apresada por los falangistas y recluida y torturada en la cárcel de la Plaza de Belén, siendo fusilada en 1936, en avanzado estado de gestación. Madre de mi abuelo, recibió su reconocimiento por su incondicional defensa de los ideales, derechos y libertades de mujeres y hombres (*El Geolocalizador Patrimonial Feminista*, 2018).

El segundo de los trabajos se centró en la visibilidad de la escultora malagueña Rosario García. Para ello, la alumna Yamila Gabriela Davio decidió realizar una entrevista a la propia artista que pudiera recoger información relevante sobre sus creaciones artísticas. Hay que decir que la artista no cuenta con redes sociales y no está habituada a difundir su trabajo en dichas plataformas. Este trabajo supondría una repercusión muy positiva para el conocimiento de las obras de García.

Finalmente, dicho proyecto fue evaluado mediante una rúbrica de elaboración propia, en el que se proponía al alumnado su valoración de 0 a 5; destacando una alta satisfacción (mayoritariamente, el alumnado consideró una puntuación de 5). Asimismo, se instó al alumnado a una reflexión libre donde éste expresó su sorpresa al encontrar dificultades para hallar elementos en el patrimonio urbano en el que la protagonista fuera una mujer. Esto nos lleva a afirmar que, desarrollando este tipo de proyectos, se puede generar una conciencia crítica sobre el sentido que tiene la reivindicación de un filtro de género en la educación patrimonial para despertar conciencias sobre la desigualdad y la invisibilidad de las mujeres en la(s) historia(s).

Asimismo, como autoevaluación, observamos que el proyecto había quedado incompleto, puesto que, si hubiésemos tenido una mejor planificación de las sesiones, habríamos propuesto el diseño de un itinerario didáctico dirigido a alumnado de educación primaria que centrase el conocimiento de la protagonista que el o la estudiante había seleccionado. De este modo, el ciclo del proyecto hubiese finalizado como comenzó: con un itinerario didáctico que vinculase la biografía de una mujer con el patrimonio local. También hubiese sido significativo llevar a cabo otra línea de investigación, la de indagar si las calles, los edificios, las creaciones artísticas… elegidas para homenajear a mujeres relevantes de la cultura ocupan el mismo espacio o la misma relevancia que aquellos que son designados con nombres de varón.

4. Conclusiones

Varios son los objetivos que cumplió este proyecto, entre los que destacan: concienciar a futuras/os maestras/os en que el concepto patrimonio comienza en su propio entorno local y no tiene necesariamente que estar vinculado a monumentos y a personajes archiconocidos; fomentar una labor investigadora en el alumnado en torno al conocimiento del patrimonio local y la visibilidad de mujeres en la historia de la cultura y del patrimonio andaluz; desarrollar competencias sociales y ciudadanas en el sentido de que las/os futuras/os maestras/os contribuyen al reconocimiento y a la valorización del patrimonio local desde la perspectiva de género como ciudadanas y ciudadanos, utilizando como herramienta las redes sociales.

Referências bibliográficas

Batlle, R. (s.f.). *Proyecto social. Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Barcelona: Santillana Educación. Recuperado de https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2018/09/Guia-practica-ApS.pdf.

Birriel Salcedo, M. y Risquez Cuenca, C. (Coords.). (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Perspectivas, 89*, 128-185.

Domínguez, Y. (2018). Estamos aquí. [Página web]. Recuperado de https://yolandadominguez.com/portfolio/estamos-aqui/.

El Geolocalizador Patrimonial Feminista (2018). Facebook Grupos. Recuperado de https://www.facebook.com/groups/1620035831378908/.

Fernández Valencia, A., López Fernández-Cao, M., Juliano, M. D. y Martínez Díez, N. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

García Ruiz, C. R., Jiménez Martínez, M. D. y Moreno Baró, C. (2004). Mujeres y currículum: Carmen de Burgos y María Zambrano. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.

Guía docente de la Asignatura Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza (2017). Grado en Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga: Universidad de Málaga.

Herranz Sánchez, A. y García Luque, A. (2016). Educación patrimonial con perspectiva de género: análisis del viaje al tiempo de los Íberos (Jaén). En C. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 433-446). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Hidalgo Cámara, E. (1996). ¿Qué pierde la Historia cuando las mujeres no están? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 7*, 25-34.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres del Gobierno de España.

López Fernández Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (2012). *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Ministerio de Cultura (2011). *Patrimonio en femenino*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14187C/19/0.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Director: Joan Pagès Blanch. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/457981.

Peinado Rodríguez, M. y García Luque, A. (2015). *Igualdad de género en educación secundaria: propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Octaedro.

Triviño Cabrera, L. (2014). Propuesta didáctica para una educación patrimonial a través de la biografía de la pintora Anselma, Alejandrina de Gessler y Shaw (Cádiz, 1831 – París, 1907). En O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberría y L. Martín (Coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial Reflexionar desde las Experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil* (pp. 1111-1120). Madrid: IPCE/OEPE.

Triviño Cabrera, L. (2015). Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras historias del arte. En A. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña Conchiña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 333-343). Cáceres: AUPDCS y Universidad de Extremadura.

Triviño Cabrera, L. (2016). Empoderando al futuro profesorado desde la educación ciudadana. El "arte de acción" de Yolanda Domínguez como herramienta para la alfabetización mediática e informacional. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 863-868). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

FINALIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Jesús Estepa Giménez

jestepa@uhu.es

José María Cuenca López

jcuenca@uhu.es

Myriam José Martín Cáceres

myriam.martin@ddcc.uhu.es

Universidad de Huelva, España

1. Introducción

Como ya se ha señalado en otros trabajos (Cuenca y Estepa, 2017), el proyecto de investigación EPITEC[39] pretende analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación formal, que se establecen entre los centros educativos y las instituciones museísticas y centros de interpretación del patrimonio histórico-artístico, cultural, natural y científico-tecnológico, lo que le otorga un marcado carácter interdisciplinar.

El problema básico de investigación es el siguiente: ¿cuáles y cómo son las conexiones existentes entre las instituciones escolares y los centros patrimoniales para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial tendentes a promover las inteligencias territorial y emocional en el alumnado de enseñanza obligatoria?

Partiendo de las experiencias didácticas e investigaciones previas que hemos realizado o manejado, se establecen como objetivos generales del proyecto de investigación:

1. Determinar las características básicas de las propuestas didácticas que conectan desde el ámbito formal las instituciones escolares y las patrimoniales, para la formación en una ciudadanía crítica y participativa.
2. Detectar los obstáculos existentes para que se desarrollen propuestas educativas tendentes a estas conexiones anteriormente indicadas.
3. Conocer las aportaciones que la educación patrimonial puede hacer para trabajar las inteligencias territorial y emocional (paisajes, identidad, ciudadanía, territorio…) en la enseñanza obligatoria.
4. Diseñar, experimentar y evaluar propuestas curriculares desde el paradigma didáctico actual para trabajar estas inteligencias en la Escuela y el Museo en el campo de la educación patrimonial.
5. Contrastar los resultados obtenidos de los estudios realizados entre las instituciones de los diferentes países participantes.

2. Marco teórico

La educación patrimonial se ha configurado como un campo de investigación de gran relevancia académica y profesional, analizando las complejas relaciones entre los elementos patrimoniales, las identidades y cómo se abordan estas cuestiones en los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas y en los museos para que sean significativos socialmente. El interés científico de esta línea de trabajo se pone de manifiesto en los múltiples congresos específicos sobre la temática que se están celebrando en los últimos 15 años, así como por los diversos monográficos de revistas editadas también en esta línea (Fontal yIbáñez, 2017).

39 Proyecto I+D+i *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria* (EDU2015-67953-P) (MINECO/FEDER).

Nuestros presupuestos teóricos parten de una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico (Estepa y Cuenca, 2006). Bajo la premisa del concepto de socialización del patrimonio (Cuenca, 2014), en el marco del proyecto de investigación EPITEC pretendemos abordar especialmente las conexiones de la educación patrimonial con la educación emocional (Bisquerra, 2016; Goleman 2008) y la inteligencia territorial (Girardot y Brunau, 2010).

En el campo de la educación patrimonial se han hecho diversas aproximaciones al estudio de las relaciones entre patrimonio, identidad y ciudadanía; por ejemplo, los trabajos sobre patrimonio, territorio y ciudadanía de Brusa (2011) o de Domínguez- Almansa y López Facal (2015). También Semedo (2015) y Pinto (2016) abordan las conexiones entre educación, museos y ciudadanía. De manera similar se pueden citar los trabajos de Martín-Cáceres y Cuenca (2015) o Estepa (2013), en los que se analizan las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al patrimonio y la identidad y sus relaciones, con propuestas de educación para la formación de ciudadanos. Los trabajos de Delgado-Algarra (2014), López-Arroyo (2017) y Lucas (2018), entroncados en los parámetros del proyecto EPITEC, profundizan en las relaciones entre patrimonio, emociones e identidades, conectando análisis de experiencias, concepciones del profesorado y aprendizajes obtenidos por el alumnado.

En la misma línea, las relaciones entre los ámbitos formales, no formales e informales en la educación patrimonial y sus conexiones con el campo de las escalas identitarias han sido objeto de estudio en diferentes proyectos de investigación previos: OEPE, ECPEME o EDIPATRI, como se pone de manifiesto en las publicaciones de Fontal (2016), Calaf y Suárez (2015) y Estepa (2013), siempre con un tratamiento interdisciplinar.

Para abordar el concepto de ciudadanía desde la perspectiva crítica del proyecto en el que se enmarca este trabajo, tenemos referentes de gran interés, entre los que podemos citar las publicaciones de Schugurensky (2006) o García-Pérez (2009), así como las primeras conexiones que establecen Estepa (2009) o Ávila y Mattozzi (2009) respecto al tratamiento del patrimonio, centrado en el papel que debe jugar el profesorado de ciencias sociales para hacer propuestas educativas que conecten patrimonio y formación para la ciudadanía, desde una consideración social y participativa de la educación patrimonial. Por otro lado, es fundamental la aportación que hace el handbook editado por Pineda, de Alba y Navarro (2019), en el que se presenta una síntesis de las más recientes investigaciones internacionales en el campo de la formación para la ciudadanía.

En este sentido, defendemos que identidad, conservación y gestión se convierten en tres conceptos clave para el análisis de las relaciones entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía. Así, como señala Lucas (2018), el patrimonio es símbolo de nuestra identidad (y por tanto, despierta el sentimiento de pertenecer a un lugar y una comunidad), como herederos del mismo lo conservamos para las generaciones futuras (haciendo uso de nuestro *status* como ciudadanos/as con derechos y deberes legales) y lo gestionamos (en nuestra práctica ciudadana) desde una perspectiva participacionista (Fuentes, 2016), al ser conscientes de la realidad en la que este patrimonio está presente para intervenir en él.

3. Metodología de la investigación

Una visión holística caracteriza el planteamiento metodológico general, entendiéndose éste como un proceso integral, al mismo tiempo que empático por parte del equipo investigador que realiza este estudio, tanto con la temática de la investigación, como con las fuentes y centros educativos y patrimoniales que colaboran en el proceso de investigación.

Aunque la práctica habitual no es contar con hipótesis relacionales previas, en este caso se parte de unas tablas de categorías previamente establecidas y validadas en estudios anteriores (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Martín Cáceres y Cuenca, 2011; Cuenca, Estepa y Martín, 2017), que nos proporcionan las claves de interpretación y de recogida de datos, nos presentan el qué buscar, aunque se concibe como un instrumento abierto, que podrá ser modificado a lo largo de la investigación, para ir recogiendo los aspectos y unidades de información emergentes que vayan surgiendo durante la misma.

Para el desarrollo del proyecto, bajo las premisas establecidas anteriormente, las fases del estudio pueden resumirse en tres: realización de entrevistas al profesorado y a los gestores patrimoniales, observación de experiencias educativas, y diseño y experimentación de propuestas didácticas en educación patrimonial.

La investigación parte de las 31 instituciones patrimoniales participantes en el estudio (Cuenca y Estepa, 2017), seleccionadas a partir de la información obtenida en las fases previas del proyecto. Estos centros patrimoniales, que atienden a diversas tipologías patrimoniales (histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural), deben responder a unos criterios didácticos específicos, dentro de los parámetros establecidos como más adecuados para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial: básicamente, el tratamiento social del patrimonio, cercano a la visión de los museos de carácter comunitario, que responden a aspectos identitarios y de conformación de ciudadanía, o que han acreditado el diseño y realización de buenas prácticas en educación patrimonial, mediante los estudios previos llevados a cabo.

4. Resultados

En este artículo se presenta una visión panorámica de la información obtenida tras la fase de detección de buenas prácticas en diversos ámbitos que incluyen el proyecto de investigación. Nos centraremos brevemente en presentar varias de las experiencias y análisis que se han llevado a cabo para analizar las relaciones escuela-museo en el tratamiento educativo del patrimonio. Los informantes son docentes de enseñanza secundaria de materias vinculadas al patrimonio (Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química) y gestores de museos de carácter histórico-artístico, científico-tecnológico y de la naturaleza.

En la ciudad de Valparaíso (Chile) se ha diseñado una unidad didáctica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para estudiantes de 5.º año en la que se abordan las conexiones de la escuela

con el museo de Historia Natural de la ciudad de Valparaíso, trabajando el patrimonio como nexo de organización de los contenidos de manera que permita profundizar en el tratamiento de las emociones, de las identidades y de la comprensión del territorio, con el objetivo del desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes como ciudadanos activos y críticos. En este sentido, se ha realizado un diagnóstico a los estudiantes de 5º año básico de Educación Primaria, para la futura implementación de las actividades y análisis de los resultados de la experimentación educativa.

En Isla Cristina (Huelva, España) se ha experimentado una unidad didáctica sobre los sectores económicos, en la que, mediante la educación patrimonial, se pretende la formación de la ciudadanía responsable, crítica y participativa, con un grupo de 3º de Educación Secundaria Obligatoria de Geografía e Historia, compuesto por 21 estudiantes. La problemática a investigar se plantea mediante la indagación del pasado y el descubrimiento y análisis del presente con cuestiones relacionadas con la sanidad y educación, los medios de transporte, el turismo, los medios de comunicación y el comercio. Estas problemáticas se articulan a través de actividades desarrolladas en el Ecomuseo Molino Mareal El Pintado, en Ayamonte (Huelva). Se trabajan contenidos relacionados con la evolución del molino desde el sector secundario hasta el sector terciario, la transformación del paisaje de las marismas y el cambio en el uso de las instalaciones, todo ello ligado a las emociones, el territorio y las identidades.

Otra experimentación desarrollada en el ámbito español es el caso del Molino de Mareas (San Fernando, Cádiz). El objetivo principal de esta investigación es analizar las emociones que experimenta el alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria de una experiencia basada en la Educación Patrimonial, en el aula de Ciencias Experimentales. El trabajo se desarrolló en un grupo que cursaba la asignatura de Física y Química, en concreto la unidad didáctica "La Materia".

Por otro lado, se ha desarrollado otro estudio centrado en el análisis del pensamiento de los gestores y los guías del Parque Nacional de Doñana (Huelva, España), acerca del aprendizaje de la inteligencia emocional y territorial a través de la visita guiada al parque, tratando de constatar si este guarda relación con las actividades que realizan con los centros escolares.

Como resultado, se ha descrito el pensamiento de los gestores y guías en cuanto al aprendizaje de la inteligencia emocional y territorial y se ha comprobado que existe una coherencia entre este y la práctica que llevan a cabo con los centros escolares, en este caso, el Colegio de Educación Infantil y Primaria de Hinojos (Huelva, España).

Los portugueses destacan especialmente por propuestas de enseñanza-aprendizaje escuela-museo con un enfoque hacia la inteligencia territorial, como ponen de manifiesto hasta las mismas denominaciones de tales centros patrimoniales, así el Museu do Douro, el Museu Marítimo de Ílhavo y los Museos Regional y Municipal del Algarve en Faro. En el caso del Museu do Traje de São Brás de Alportel, las propuestas didácticas para trabajar la educación patrimonial suelen provenir del museo. Este elabora el diseño educativo basado en la programación de aula, porque la escuela plantea la temática en función del currículo y el museo está abierto a realizar las actividades que se le soliciten. Consideramos este último museo uno de los mejores ejemplos de buenas prácticas,

ya que la coordinación entre gestores y profesorado se concreta en una secuencia de actividades con elementos patrimoniales del museo que sirven de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están desarrollando en los centros educativos del entorno.

5. Conclusiones

Los diferentes estudios desarrollados hasta el momento en el marco del proyecto permiten avanzar unas primeras consideraciones generales en la línea de determinar las buenas prácticas en la educación patrimonial, dentro de las conexiones existentes entre museos y escuelas. Desde nuestra perspectiva, el catálogo de buenas prácticas que pretendemos establecer como resultado del proyecto, debe constituir un referente para la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales en relación con la utilización del museo para la educación ciudadana a través del patrimonio.

En primer lugar, las primeras aproximaciones apuntan a la necesidad de desarrollar líneas permanentes de coordinación entre el profesorado y los gestores patrimoniales, que pasen por valorar, por parte de ambos colectivos profesionales, como una de las finalidades de la educación patrimonial la formación para la ciudadanía y el papel de las emociones y del territorio para ello.

En este sentido, es fundamental un conocimiento claro de los conceptos vinculados a estos ámbitos (formación para la ciuadadanía, educación emocional e inteligencia territorial), respecto a su relevancia social y educativa. Tanto profesorado como gestores han de tener presente qué sentido tienen estas visiones y hacia qué línea han de aticular sus propuestas didácticas orientadas a un público escolar. Así, la selección de los contenidos educativos, tanto del museo como de la escuela, ha de realizarse desde esta finalidad de la formación para la ciudadanía, dentro de las competencias sociales y ciuadadanas, organizándose de una manera más cercana al alumando, vinculándose a sus emociones y en conexión con el territorio en el que se desarrolla como persona.

Por otro lado, son fundamentales las estrategias y actividades planificadas, que deben centrarse en la interacción entre estudiantes, profesorado, monitores/gestores y patrimonio, de manera que se configure un pool educativo/patrimonial que permita la consecución de las finalidades propuestas.

Las actuaciones próximas del proyecto EPITEC consisten en la realización de grupos de discusión a través de la reflexión conjunta de profesorado, gestores e investigadores en educación patrimonial para profundizar en el análisis de las experiencias llevadas a cabo, detectando los obstáculos que puede encontrar el profesorado de Ciencias Sociales cuando utiliza el patrimonio para formar al alumnado como ciudadano responsable, crítico y participativo.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. M. y Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la" Strategia di Lisbona"* (pp. 327-352). Bologna: Patròn Editore.

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: 10 ideas clave*. Barceolona: Graó.

Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus: Heritage and Museography, 3*, 80-84.

Calaf, R. y Suárez, M. (Eds.). (2015). *Acción educativa en museos. Evaluación cualitativa*. Gijón: Trea.

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización del patrimonio. *Tejuelo, 19*, 76-96.

Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas, 8*, 1-11. Recuperado de https://journals.openedition.org/midas/1173.

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación, 375*, 136-159.

Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Universidad de Huelva. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841

Domínguez-Almansa, A. y López Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clío: History and History Teaching, 41*, 1-20.

Recuperado de http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf.

Estepa, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la" Strategia di Lisbona"* (pp. 353-362). Bologna: Patròn Editore.

Estepa, J. (Ed.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal y R. Calaf (Eds.) *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Trea.

Estepa, J., Ávila, R. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 2095-2107.

Fontal, O. (2016). El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación, 28*(1), 261-266.

Fontal, O. y Ibáñez, A. (2017). La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación, 375*, 184-214.

Fuentes, S. (2016). El modelo participacionista de educación patrimonial de Lanzarote: teoría y práctica en las aulas. En S. Fuentes (Ed.), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (pp. 15-44). Arrecife: Ayuntamiento de Arrecife.

García-Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela, 68*, 5-10.

Girardot, J. y Brunau, E. (2010). Inteligencia territorial e innovación para el desarrollo socio-ecológica transición. En *9th International conference of territorial intelligence*, ENTI.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*(6), 1319-1331.

López-Arroyo, C. T. (2017). *El patrimonio en el contexto escolar. Análisis de concepciones como vehículo para el desarrollo profesional docente. Experiencia didáctica: Farmington Junior High y su entorno patrimonial, Utah*. Universidad de Huelva (Tesis doctoral inédita).

Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Universidad de Huelva (Tesis doctoral inédita).

Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 33-54.

Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 99-122.

Pineda, J. A., de Alba, N. y Navarro, E. (2019). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. Hershey: IGI-Global.

Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.

Schugurensky, D. (2006). This is our school of citizenship: informal learning in local democracy. *Counterpoints, 249*, 163-182.

Semedo, Alice (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching, 41*, 1-26

Recuperado de http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf.

"ES MUY DIFÍCIL ENSEÑAR LO QUE UNO NO SABE" CONCEPCIONES Y PREOCUPACIONES DOCENTES SOBRE SU FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Evelyn Ortega Rocha

eveortega@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Introducción

La didáctica busca dar sentido a lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Una de sus principales finalidades es incidir en la toma de decisiones del profesorado y su acomodación a los contextos y problemas de la práctica y de la realidad educativa actual.

En este marco, la enseñanza de la geografía es fundamental para la formación de un pensamiento social crítico. Sus finalidades cívicas, políticas, sociales, culturales y prácticas coinciden en la necesidad de que niños y jóvenes aprendan a pensar y actuar en el espacio. Es decir, que sean capaces de registrar cualquier objeto de estudio en sus entornos territoriales y en diferentes escalas espaciales y temporales (Merenne–Schoumaker, 2005), observando la multiplicidad de mundos y sociedades. Esta mirada didáctica se entrelaza con la propuesta de Delors (1996), donde expone que uno de los objetivos fundamentales de la educación es formar personas que "piensen, sientan y actúen."

En Chile, el papel de la geografía en la enseñanza ha sido motivo de debate en los últimos años. El currículum se ha actualizado en 2009 y en 2013, incorporando entre sus ejes el desarrollo de un pensamiento geográfico. Sin embargo, este pensamiento se aborda de manera insuficiente en las propuestas curriculares. La Sociedad Chilena de Geografía (SOCHIGEO, 2016) da cuenta que esta disciplina escolar ha sido minimizada como disciplina con objeto, método y lenguaje propio, manteniéndola supeditada a la Historia. Por su parte, Miranda (2014) destaca que en los ajustes curriculares del 2010, la Geografía es entendida de forma integrada, bajo un modelo sistémico, pero mantiene una lucha permanente con la herencia positivista del período anterior, principalmente porque muchos de los docentes en ejercicio han sido formados en un modelo tradicional positivista.

La formación del profesorado en Didáctica de la Geografía se ha investigado escasamente y menos aún su impacto en el aula. Algunas investigaciones explican que la ambigüedad de la Geografía escolar y la debilidad de la formación de los docentes son las causas del predominio de la Geografía Física y de la Cartografía Cartesiana en las aulas desde una perspectiva positivista y descriptiva (Arenas, 2017).

2. Objetivos y estrategias de la investigación

El objetivo de este estudio es presentar lo que piensa y dice el profesorado sobre su formación didáctica en relación con el pensamiento y la conciencia geográfica.

Para ello, consideramos relevante centrarnos en dos elementos clave: el aporte a su formación profesional de la Didáctica de la Geografía en la Universidad y el conocimiento disciplinar y didáctico del profesorado.

Es una investigación que se desarrolla en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Se aborda desde la perspectiva de la teoría crítica porque busca analizar la realidad para transformarla (Pagès y Santisteban, 2011) y se aplica una metodología mixta con predominio del

enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos, según los planteamientos de Stake (1999) y Simons (2011).

Los y las protagonistas de la investigación son docentes que desarrollan sus clases en educación media en la Región de la Araucanía. Las finalidades de la investigación se centran en repensar y transformar su práctica docente en Geografía.

En este estudio nos centraremos en las entrevistas realizadas a 5 docentes de Historia y Ciencias Sociales. La tabla n.º 1 muestra algunas características de los y las participantes.

Tabla 1. Características de los y las docentes participantes en las entrevistas.

Docente	Edad	Experiencia en aula	Dependencia colegio	Modalidad colegio	Ciudad desempeño
Nuria	35	12 años	P/S	C/H	Temuco
Marco	30	7 años	P/S	C/H	Temuco
Pablo	59	36 años	M	T/P	Angol
Montserrat	50	27 años	P/S	C/H	Angol
Marta	34	11 años	P/S	C/H	Angol

Notas: P: Particular; P/S: Particular – Subvencionado; M: Municipal; C/H: Científico Humanista; T/P: Técnico Profesional.

3. Referentes teóricos

3.1. Enseñanza de la Geografía

Pagès (1998) planteó que "la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia, tal como está concebida, suele tener poco impacto, aunque lo tiene en la formación de la visión del mundo y en la práctica social del alumnado" (p. 8). Por su parte, Tutiaux-Guillon (2006) expresa que una problemática explícita en Francia sobre la enseñanza de la historia o de la geografía en secundaria es que los contenidos continúan siendo cosificados y priman los conocimientos factuales y nocionales. Para Fernández (2008), el problema parece radicar en cómo se interpreta la función de la geografía en la escuela. Así, el cometido de dar cuenta de un mundo social, complejo y conflictivo, muchas veces se interpreta como la función de "mostrar a los alumnos cómo es en realidad el mundo" y "denunciar las injusticias", en lugar de brindar herramientas y formar capacidades para comprender la dinámica social y participar más plenamente en ella.

Ante esta situación, autores como Benejam (1992), Fien (1999), Laurín (2001), Merenne–Schoumaker (2005), Souto (2007), García (2013), Cavalcanti y De Souza (2015), proponen una enseñanza de la geografía útil para que niños y niñas y jóvenes aprendan a pensar el espacio y a comprender los problemas sociales, culturales, ambientales y económicos existentes en el mundo. Y también, para actuar y desenvolverse en sus espacios, interpretando la realidad desde diferentes perspectivas y moviéndose a distintas escalas.

Enseñar una geografía comprometida implica experiencias de aula que desafíen y empoderen a los estudiantes para trabajar por la justicia social y la sostenibilidad ecológica. Por tanto, no constituyen saberes ideológicamente neutros (Fien, 1999).

En nuestra investigación nos preguntamos: ¿el profesorado se encuentra preparado disciplinar y didácticamente para enseñar una geografía que favorezca un pensamiento geográfico y una conciencia geográfica social y crítica, cuya finalidad primordial es el cambio social?

3.2. La formación didáctica del profesorado

El profesorado es la clave del cambio educativo porque "los profesores no se limitan a dar el currículo, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan. En último término, lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes" (Hargreaves, 1998, p. 19).

Pagès y Santisteban (2013) afirman que:

> La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales debe estar focalizada en la formación de competencias, (…) para que el profesorado pueda actuar autónomamente en su aula y tomar las decisiones más pertinentes, para un alumnado único e irrepetible que solo él conoce directamente, sabe cómo piensa y cómo puede llegar a aprender y a desarrollar su pensamiento histórico, geográfico y social (p. 19).

La realidad chilena refleja una falta de preparación didáctica del profesorado en Geografía. Arenas (2017), en investigaciones realizadas con profesores de la V Región de Valparaíso, observó que los docentes consideran la geografía como un conocimiento marginal en el currículo escolar, aunque relevante para sus estudiantes. Y que la fragilidad del conocimiento geográfico de los docentes tenía múltiples elementos estructurales, como la formación inicial, la relación con el currículo nacional y el estatus de la asignatura.

4. Resultados

Consideramos dos elementos clave para el análisis de las trayectorias profesionales de los docentes que participaron en la investigación: el aporte a su formación profesional de la Didáctica de la Geografía y el conocimiento del maestro.

4.1. El aporte de la Didáctica de la Geografía a la formación docente

En las entrevistas, 4 de 5 docentes afirmaron haber tenido alguna formación didáctica, asociada al conocimiento geográfico y a las estrategias metodológicas empleadas por sus docentes.

Por ejemplo, Marta afirma que tuvo ramos de Geografía, pero no de Didáctica: "*fueron pocos*

ramos, incluso en comparación a Historia. Por ejemplo, por semestre era uno... Sí, tuve geografía humana, física.... Incluso hasta el recuerdo es vago... puede que haya tenido más".

Pablo afirma en el cuestionario haber tenido Didáctica de la Geografía en su preparación profesional, pero en la entrevista se contradice: "*tuvimos Didáctica, pero, específicamente de la Geografía, no (...) Yo seguí la especialidad de Geografía. (...) Nos agobiaban con muchos trabajos, cosas prácticas. (...) Por eso a mí me gustaba la geografía, porque es muy práctica, es en terreno*". Pablo asume la Didáctica como la forma en que se le enseñaba geografía en la Universidad, refiriéndose a la confección de mapas. Podemos inferir que su concepción de Didáctica va asociada a estrategias y recursos metodológicos usados en Geografía y, desde allí, ha extrapolado estas experiencias a su práctica durante 36 años de ejercicio docente.

Nuria, con 11 años de experiencia docente, entiende la Didáctica como un conjunto de estrategias metodológicas aprendidas del ejercicio docente en las clases de geografía en la Universidad. Explica que la experiencia de trabajar un problema social de su ciudad y aportar soluciones le marcó durante su formación: "(...) *entonces podría ser una experiencia que también los chiquillos empiecen a practicar y que vaya asociado a esto de las soluciones*". Para Nuria, la Didáctica va relacionada con el tipo de actividades que se realizan en clases.

Marco es el único que afirma haber tenido formación en Didáctica: "*la malla curricular de mi carrera, en la universidad de Concepción, tenía una línea completa de geografía de Chile y geografía mundial en todos los años de la carrera. Y en tercero y cuarto año las didácticas eran específicas. Era Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales y dentro de esa didáctica había Didáctica de la Geografía*". Y expresa que entiende la Didáctica de la Geografía "*cómo aprender y cómo enseñar y cómo comprender el espacio en el cual los seres tienen relaciones, intercambios y generan una vida*".

Montserrat comenta no haber tenido Geografía durante su formación profesional e indica que su trabajo pedagógico se debe en gran parte a la experiencia que ha ido adquiriendo: "*considero que es pertinente tener otras miradas, porque uno se va quedando en un ambiente y la historia y el mundo sigue. Entonces creo que es bueno salir de su ambiente y estar en otro y actualizarse. Para mí sería necesario un perfeccionamiento*".

En síntesis, la mayor parte del profesorado no ha tenido una formación didáctica explícita en Geografía. Tiende a asociar la Didáctica a estrategias y recursos metodológicos, como una especie de recetarios para desarrollar sus clases. Es importante destacar que, a través de la reflexión pedagógica realizada, valoran la necesidad de perfeccionarse en el área.

4.2. El conocimiento del maestro

En este apartado revisaremos qué nos dicen los maestros sobre su experticia disciplinar y didáctica en el área de Geografía.

Marta hace alusión, en la entrevista, a su falta de preparación en Geografía: "*creo que sin saber en profundidad cuál es la riqueza que se le debe dar a la geografía, tengo la sensación de pobreza...*

como que los profesores no somos muy bien formados en ese ámbito y caemos en análisis mecánicos, entonces localizamos límites… pero el espacio geográfico entrega más riqueza, más información, por eso pienso que debiera ser más… a propósito que la historia no se debiera entender sin la geografía". Y termina: "*mi formación inicial es súper débil. Es súper débil, y sobre la práctica y sobre la marcha he ido construyendo (…) Me pesa entrar a la sala sin el planisferio, por ejemplo (ríe)… pero es insuficiente, yo sé que es insuficiente*".

Más adelante en la entrevista, Marta agrega "*no tengo certeza de lo que involucra el pensamiento geográfico y lo que involucra la conciencia geográfica. Me sorprendió el no tener conciencia sobre estos conceptos y todo lo que abarcan dentro de la formación geográfica y del currículo*".

Montserrat es más contundente aún. Con 27 años de experiencia en aula manifiesta: "*es muy difícil enseñar lo que uno no sabe y yo sigo sosteniendo eso, que mientras yo no tenga una claridad frente a la nueva mirada de la Geografía va a ser muy difícil que yo lo pueda interiorizar y plantearlo con la seguridad que eso requiere (…) pero el tema geográfico en sí me va a presentar dificultades en la medida en que yo no aborde más profundamente el área. Es una gran debilidad que yo reconozco tener y lo sigo sosteniendo*". Y respecto a su preparación para desarrollar el pensamiento y la conciencia geográfica con sus estudiantes, expresa: "*Si yo como docente no tengo interiorizado el concepto de conciencia geográfica, difícilmente voy a transmitir algo que ni yo tengo claro en qué consiste, difícilmente voy a tener un discurso convincente*".

Nuria comparte la reflexión de Marta y Montserrat sobre la falta de preparación disciplinar y didáctica para formar el pensamiento y la conciencia geográfica en el aula. Nuria comenta "*yo no estoy abordando desde ningún punto de vista en las clases la conciencia geográfica*".

Marco resalta que en sus clases intenta relacionar los procesos históricos con su impacto en el espacio, pero es consciente de que una de sus debilidades en la perspectiva geográfica radica en su formación parcelada de las disciplinas. Expresa: "*que se acostumbren que todos los procesos tienen componentes espaciales y sociales. También es un análisis que nos cuesta hacer a nosotros porque nos formaron en forma parcelada: geografía humana, geografía física, historia de Chile, historia universal y esas parcelas no se comunicaban y lamentablemente la única forma de enseñar ciencias sociales en el contexto escolar es que esos mundos se comuniquen porque no puedes: hoy día soy geógrafo, mañana soy historiador… No se puede*".

Pablo, en cambio, se considera un profesor con recursos didácticos, creativo, que es capaz de adaptarse a los cambios porque lleva muchos años dando clases, pero centra su frustración en el alumnado. Expresa: "*con estos muchachos de ahora tú te restringes mucho, mucho y te frustras mucho… y lo otro, ¿cuánto pierde el tiempo uno en corregir situaciones?, más del 50% de la clase se va en otros distractores*". También nos da pistas sobre una concepción de la Geografía bastante clásica: "*uno está acostumbrado, en mi caso, como venía antes… Geografía, hacíamos climatología, el asunto del universo, trabajábamos con los mapas… era geografía netamente*".

El profesorado que participa en la investigación manifiesta tener una preocupación constante

por cumplir con un currículo denso y con pruebas estandarizadas externas. Nuria nos comenta "*con lo denso del currículo (...) no tenemos el espacio para ir profundizando ciertas cosas. Siempre vamos apurados*". Marco agrega "*demasiadas unidades de aprendizaje, demasiados objetivos de aprendizajes, poca libertad de poder diseñar un currículo a partir de decisiones más profesionales (...) con esa cantidad de contenidos al final terminas haciendo pinceladas de cosas y no enseñas nada en profundidad*". La finalidad de Marta es acabar el programa, al margen de si el alumnado aprende o no geografía e historia. Expresa "*en lo personal, a mí me gusta cumplir con todo el programa, me siento satisfecha si lo cumplo y no me pongo como exigencia profundizar*".

En síntesis, el desarrollo profesional de este profesorado es una consecuencia de un importante déficit en su formación inicial y de un currículum y unas evaluaciones exteriores que no favorecen una práctica reflexiva.

5. Conclusiones

Como ya hemos dicho**,** el profesorado no se siente preparado ni disciplinar ni didácticamente para enseñar Geografía, y, menos aún, para posicionarse en la formación de un pensamiento y una conciencia geográfica que fortalezca a la ciudadanía para responder a los problemas actuales de su entorno local y global. Su preparación didáctica estuvo centrada en el desarrollo de un conjunto de técnicas y estrategias metodológicas aplicadas a la Geografía. Este profesorado valora la necesidad y la importancia de formar el pensamiento y la conciencia geográfica de sus estudiantes, y considera fundamental su perfeccionamiento en la geografía y en su didáctica para poder cambiar sus prácticas.

Las reflexiones y preocupaciones reflejadas en esta investigación son una llamada urgente a las universidades para que se planteen una formación inicial y continua del profesorado de Geografía y Ciencias Sociales enfocada en la formación de un pensamiento y una conciencia geográfica a fin de preparar a la ciudadanía para hacer frente a los retos del futuro.

Referencias bibliográficas

Arenas, A. (2017). Conclusiones relevantes de investigaciones chilenas en Educación Geográfica. En A. Câmara, E. Sande y M. Magro (Eds.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 677-692). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

Benejam, P. (1992). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents D´Análisi Geográfica, 21*, 35-52.

Cavalcanti, L. y De Souza, V. (2015). Experiencias escolares de Enseñanza de la Geografía: estrategias para hacer visible al joven ciudadano. En A. Hernández, C. García y J. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de*

personas, lugares y temáticas (pp. 987-993). Cáceres: AUPDCS.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI*. París: Santillana-UNESCO.

Fernández, M. (2008). Geografía y Formación Ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008*. Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/-xcol/196.htm.

Fien, J. (1999). Towards a map of commitment: A socially critical approach to Geographical Education. *Internacional Research in Geographical and Environmental Education, 8*(2), 140-158.

García, F. (2013). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 119-125). Barcelona: AUPDCS.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. En C. Gohier y S. Laurin (Dirs.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redefinir* (pp. 195-228). Québec: Les Éditions Logiques.

Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Miranda, P. (2014). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el Siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene, 1*(4), 51-71.

Pagès, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En A. Filella (Coord.), *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 7-20). Lérida: AUPDCS.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: AUPDCS.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (2016). *Una educación geográfica para Chile*.

Souto, X. (2007). Geografía y ciudadanía. Espacio público educativo y geografía escolar: los retos para una formación ciudadana. En R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández De Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 217-240). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad del País Vasco.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Las investigaciones en Didáctica sobre la clase de Historia o de Geografía: Balances y reflexiones. En A. Gómez y M. Núñez (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 19-38). Málaga: AUPDCS.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS NOS TEMAS DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA DE PORTUGAL: CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS HISTÓRICO-GEOGRAFICAMENTE COMPETENTES

Luís Mendes

luism@eselx.ipl.pt

Nuno Martins Ferreira

nunoferreira@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, Portugal

1. Introdução

Nos últimos anos, o domínio das Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) tem desenvolvido um trabalho de análise e reflexão em torno da sua atividade docente, nomeadamente no campo das práticas investigativas na formação de professores para o 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (CEB) (Ferreira, Martins, Hortas e Dias, 2012; Dias e Hortas, 2015, 2018; Dias, Hortas e Ferreira, 2016; Dias, 2016; Hortas e Dias, 2017).

Mostramos o caso concreto da unidade curricular (UC) de Temas da História e Geografia de Portugal (THGP), do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, da ESELx, na qual os estudantes são convocados a desenvolver um trabalho de investigação que parta das potencialidades da história local/regional e da geografia dos lugares para o estudo/investigação da HGP.

Partindo da análise de conteúdo dos trabalhos realizados e reflexões pedagógico-didáticas produzidas nos últimos dois anos letivos, procuraremos perceber as implicações deste método investigativo para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, à luz da *Aprendizagens Essenciais* (AE) presentes na reforma curricular portuguesa de 2018, que recuperam o conceito de "competência" de Perrenoud e recentram o ensino/aprendizagem em conteúdos temáticos, atitudinais e procedimentais.

2. A dialética espaço-tempo para a formação de consciência histórica e cidadania territorial

Na UC de THGP aposta-se numa abordagem interdisciplinar do passado humano e da sua relação com o Meio, interligando os conceitos de espaço geográfico e de tempo histórico. O espaço geográfico pressupõe que, p ... tado da combinação das suas condições geográficas ... s fases de progresso ou retrocesso que os têm afeta ... ráficas englobam, quer o meio natural/físico, quer as ... icas desse local (Battlori, 2011).

Já o tempo, é um me ... requer uma abordagem objetiva a partir de temas e ... (Cruz Rodríguez, 2004). Sobre o tempo histórico, exis ... ser definido e abordado. Deve-se a Braudel (1990) a s ... tempo longo (estrutural), no qual se insere o tempo ge ... n o Meio; o tempo médio (social), que abrange uma ge ... ntecimentos.

A expressão "espaço-t ... a Geografia (HG), pois as situações geográficas são incompreensíveis se não se levarem em conta as evoluções ou transformações mais ou menos antigas que permitem, além do mais, esboçar cenários de futuro.

Espacialidades e temporalidades são, assim, essenciais para pensar uma dialética inerente a um raciocínio histórico-geográfico crítico da realidade (Lacoste, 2003).

Os pressupostos concetuais da educação geográfica e da sua didática impulsionaram a criação de uma oferta formativa valorizadora de uma cidadania territorial ativa, conceito adotado no ensino de Geografia por González e Donert (2014), por o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território habitado (Claudino, 2005, 2014). Esta cidadania territorial estimula o pensamento espacial crítico e promove competências cognitivas e atitudinais concomitantes com o espírito pluriescalar e o diálogo local-global (Uhlenwinkel et al., 2017; Brooks et al., 2017; Demirci et al., 2018).

3. Aprendizagens Essenciais no currículo português e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas

Em 2017 foi publicado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), e nele se identificam competências agora denominadas competências – chave e 10 áreas de desenvolvimento. Em cada uma destas áreas identificam-se também descritores operativos e ainda implicações práticas, especifica-se o entendimento do conceito de competência, defendendo-se que são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que mobilizam um saber em ação. Elas são de natureza cognitiva, metacognitiva, social, emocional, física e prática. Não se excluem entre si, mas são complementares, não correspondem a uma área curricular específica, e acredita-se que cada área curricular para elas contribui, estando necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas (Martins, 2017) (ver Figura 1).

Figura 1. Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Foram igualmente definidas as *Aprendizagens Essenciais* (AE) em documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, ligadas a um currículo para uma cidadania do século XXI e com os seguintes objetivos: consolidar aprendizagens de forma efetiva e significativa; desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); e permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

O PA assume um paradigma de educação e de desenvolvimento curricular em que os alunos constroem e sedimentam uma cultura científica e desenvolvimento moral e socio-afetivo de base humanista, favorável ao desenvolvimento de competências histórico-geográficas (CHG) (Dias e Hortas, 2015, 2017; Hortas e Dias, 2018). Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem uma intervenção efetiva na sociedade, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões sociais e éticas, sobre o meio social e natural, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, que permitam explicar e transformar a realidade do mundo.

A partir do desenvolvimento de uma consciência histórica e cidadania territorial nos alunos, estes autores sustentam que o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito de um raciocínio histórico-geográfico só se faz através do desenvolvimento curricular integrado, articulado e interdisciplinar entre a HG, culminando com o que definem como CHG e que são, precisamente, essenciais ao perfil do aluno enquanto cidadão do século XXI. As 7 CHG formuladas por Dias e Hortas (2015, 2017) e Hortas e Dias (2017) são: 1- Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; 2- Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; 3- Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; 4- Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; 5- Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; 6- Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; e, 7- Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em HG.

4. O desenvolvimento das competências investigativas da HG na unidade curricular de THGP: alguns resultados

Tendo em conta esta complementaridade entre tempo e espaço presente nas CHG daqueles autores, os principais objetivos de aprendizagem da UC de THGP trabalham o conhecimento histórico e geográfico numa perspetiva local, a partir do estudo de um território e da HGP, com o reconhecimento das potencialidades da história local/regional e da geografia dos lugares para o estudo/investigação integrada e holística da HGP (Ferreira et al., 2018).

De modo a cumprir-se estes objetivos, os conteúdos programáticos estão divididos em três grandes dimensões: i) apresentação de temas considerados centrais na HGP, e que seguem a

proposta curricular para o ensino do 2.º CEB; ii) ligação da HG ao património local, que inclui história e geografia dos lugares, fontes e métodos, património natural, social e cultural, caracterização do território, e métodos e técnicas de recolha, análise e representação da informação; iii) questões de investigação a partir do património.

Esta terceira dimensão consiste na realização de um projeto de investigação, de acordo com as etapas definidas pela metodologia de trabalho por projeto (Guerra, 2002), para o qual se mobilizam técnicas e procedimentos de investigação em HG. A partir da identificação e caracterização de um problema localizado num determinado território com interesse ou potencial patrimonial, é construída uma questão histórico-geográfica, da qual derivam o que se designa por questões secundárias (Quivy e Campenhoudt, 2008). Segue-se a construção de um recurso didático que inclua um guião de visita ao território ou aos elementos patrimoniais escolhidos e que deve ter em conta as potencialidades do património (Ferreira et al., 2012; Pinto, 2016) para o conhecimento de HGP, a partir de temas ou subtemas do programa do 2.º CEB. Este recurso didático e as reflexões pedagógico-didáticas produzidas pelos mestrandos serão o material empírico mobilizado neste trabalho para avaliar a coerência com as áreas de competências previstas no PA e com as CHG de Dias e Hortas (2015, 2017) e Hortas e Dias (2018).

Realizou-se uma análise de conteúdo dos trabalhos, nomeadamente do guião de visita de estudo, que é o recurso final produzido pelos mestrandos, para além das reflexões individuais pedagógico-didáticas que os 80 estudantes nos últimos dois anos letivos foram experimentando ao longo do processo formativo. A análise de conteúdo foi registada através de uma grelha-síntese (quadro 1, em anexo). As 7 CHG devem estar, a nosso ver, articuladas com as 10 áreas de competência do PA, e configuram os critérios da grelha de análise que desenvolveremos para avaliar o nível de coerência entre os trabalhos apresentados e o desenvolvimento de dimensões de consciência histórica e cidadania territorial. Através desta estratégia metodológica, procuraremos perceber as implicações do método investigativo para o desenvolvimento das CHG. Como eixos transversais à análise do produto apresentado pelos estudantes temos: as técnicas e os procedimentos da HG privilegiados na metodologia; o contributo do projeto para o alcance dos objetivos de HGP; e o contributo para a formação de alunos histórico-geograficamente competentes (ver anexo).

Da análise da grelha depreende-se que os projetos de investigação e produção de guião de visita de estudo proposta nos trabalhos concorrem de forma significativa para o desenvolvimento dos princípios/áreas de competência do PA. Na sua globalidade, os trabalhos proporcionam a competência de utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência. As competências de informação e comunicação são valorizadas ao permitir utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação histórico-geográfica, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. Muitos dos guiões analisados permitem também o enriquecimento de competências na área de resolução de problemas já que valorizam os processos cognitivos e metacognitivos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e

uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões. Por outro lado, muitos dos guiões não se cingem ao cumprimento de um simples itinerário histórico-geográfico linear e sequencial, com itens de simples pergunta-resposta, mas proporcionam aos alunos a capacidade de colocar e analisar questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir.

Porque são espaços-tempos de privilegiada interação com o Outro, as visitas de estudo em si já contêm propostas que favorecem o "relacionamento interpessoal", 5.ª área de competências do PA, e implicam que os alunos sejam capazes de: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede. Assim, desenvolve-se também a "consciência e o domínio do corpo", já que os alunos são levados a dominar a capacidade percetivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento percetivo e estruturação espacial e temporal), através da realização de várias atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço durante a visita de estudo. Por conseguinte, não é de estranhar que o "desenvolvimento pessoal e autonomia" sejam valorizados nos projetos apresentados. Quase todos os guiões de visita de estudo estimulam os alunos a estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos, num sentido de autonomia e autorregulação crescente, desenvolvendo confiança em si próprios e nas suas capacidades e atitudes, potenciando a tomada de iniciativa própria com responsabilidade.

O domínio do "bem-estar, saúde e ambiente" vem no seguimento dos restantes e está presente de forma significativa ao levar os alunos "a compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente" (DGE, 2017, p. 27).

Muitos dos guiões promovem comportamentos e atitudes de conservação e proteção do ambiente natural e social. São convocadas as competências do "saber científico, técnico e tecnológico", para além do domínio conceptual dos conteúdos temáticos ou procedimentais. As *skills* ou capacidades são igualmente desenvolvidas através da operacionalização de métodos e técnicas típicos da HG. Os alunos consolidam hábitos de planeamento das etapas do trabalho, identificando os requisitos, condicionalismos e recursos para a concretização do projeto. Trabalham-se também competências no domínio da "sensibilidade estética e artística", através da descrição e desenho de croquis de paisagem, ou mapa-mental, apreciação de elementos artísticos, nomeadamente, de arquitetura, painéis de azulejo, obras iconográficas que contenham ou remetam para elementos histórico-geográficos.

Contudo, os resultados pedagógico-didáticos resultantes dos projetos ficam aquém no domínio do "pensamento crítico e criativo" do PA. É com muita dificuldade que os itens propostos permitem envolver os estudantes em competências mais abstratas de pensamento histórico-geográfico, de forma a gerar e aplicar novas ideias entretanto surgidas a outros contextos específicos e novas situações, partindo de diferentes perspetivas e identificando soluções alternativas e inovadoras para a construção de novos cenários.

Posto isto, não será difícil compreender que as primeiras 3 CHG sejam aquelas com maior representatividade nos guiões de visita de estudo. Os recursos produzidos proporcionarão aos futuros alunos a mobilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens (linguagens escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais) e através de diferentes procedimentos típicos das HG (fontes primárias e secundárias, bases de dados, entrevistas, observação direta e indireta).

Todavia, é mais difícil reconhecer nos guiões produzidos um raciocínio histórico-geográfico que convoque a multiescalaridade de espaços e de tempos, relacionando diferentes escalas espaciais e temporais (Cachinho, 2017; Dias e Hortas, 2015, 2017; Hortas e Dias, 2018). Deste modo, será também problemático levar os alunos a conhecer os diferentes territórios nas suas dinâmicas e interações espaciotemporais. E ainda que as diferentes etapas do processo de investigação sejam respeitadas e os alunos sejam instigados à descoberta do conhecimento e desenvolvimento de competências por meio do método investigativo, nem sempre os jovens professores providenciam questões-problema capazes de levar os seus alunos a catalisar esquemas conceptuais, procedimentos e olhares críticos para aplicação a novas situações numa tentativa de resolução de problemas. No que toca à última CHG, podemos dizer que o vocabulário científico é mobilizado com rigor e precisão para a construção do conhecimento pelo cidadão competente histórico-geograficamente, mas nem sempre são promovidas atividades ou experiências de aprendizagem que garantam exequibilidade na comunicação dos resultados e conclusões alcançados aos pares e à comunidade, mesmo que se promova a auto e heteroavaliação das atividades.

5. Considerações finais

A problematização teórica e a análise empírica resultante neste trabalho aponta para o facto pedagógico-didático de que as CHG devem estar, a nosso ver, articuladas com as áreas de competência do PA, sendo esta a conclusão mais importante a retirar da análise do nível de coerência entre os trabalhos apresentados pelos nossos estudantes e o desenvolvimento de dimensões de consciência histórica e cidadania territorial com impacto na formação de alunos histórico-geograficamente competentes.

O Meio e o património local/regional são um valioso recurso educativo, no sentido em que se acredita que fora da escola também se aprende. É na vivência quotidiana que o aluno aprende realmente a desenvolver o espírito crítico, a responsabilidade ou a curiosidade, sendo o Meio uma fonte de estímulo para uma aprendizagem ativa e para o cumprir da educação para a consciência histórica e para a cidadania territorial.

Educar histórico-geograficamente significa desenvolver nos alunos as competências necessárias para que se encontrem aptos a explicar e pensar histórico-geograficamente (para atuar e agir no Meio) e não apenas a descrever as sociedades no espaço e no tempo, pois estamos também a investir nos valores, procedimentos e nos aspetos atitudinais da aprendizagem. Por esta via estamos também, assim, a garantir que as HG rompam com a escola transmissiva e se alicercem

numa escola construtivista, a qual pressupõe que o aluno construa o seu próprio conhecimento, valorizando metodologias de trabalho escolar apoiadas por uma pedagogia ativa.

Neste contexto, há que convocar as estratégias didáticas mais úteis para avançar no conhecimento histórico-geográfico crítico relacionado com os principais desafios, problemas e temas da HGP e que são também problemas significativos para os alunos e que carecem e exigem a mobilização de competências de análise específicas de pensamento histórico-geográfico crítico. Estamos, assim, a celebrar a utilidade social da HGP que se ensina e faz aprender com o intuito de desenvolver competências de cidadania territorial e de consciência histórica. Assim, continuamos na senda da construção de uma HGP problematizadora do real que implique saber pensar o espaço e o tempo do mundo atual à luz do passado, significa colocar questões-chave de modo a não só conhecê-lo, mas também discuti-lo, pensá-lo, compreendê-lo de forma a poder atuar nele.

Referências bibliográficas

Battlori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. Em A. Santisteban e J. Pagès (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 249-267). Madrid: Editorial Síntesis.

Brooks, C., Butt, G. & Fargher, M. (2017). *The Power of Geographical Thinking.* London: Springer, IGU-UGI.

Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica, 1*, 9-19.

Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. *Didáctica Geográfica, 7*, 67-86.

Claudino, S. (2014). Escola, Educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 496(*09*)*, 10.

Cruz Rodríguez, M. A. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. Em M. C. Domínguez Garrido (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 234-259). Madrid: Pearson Educación.

Demirci, A., González, R. & Bednarz, S. (2018). *Geography Education for Global Understanding.* London: Springer, IGU-UGI.

Dias, A. (2016). História e desenvolvimento de competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas, 7*(1), 63-90.

Dias, A. &Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia. *Saber & Educar, 20*, 188-200.

Dias, A. &Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. Em E. Torres, C. G. Ruiz y M. Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.

Dias, A., Hortas, M. J. & Ferreira, N. M. (2016). O tempo e o espaço no ensino da história e da geografia na formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa. Em *Atas do XIII Congresso SPCE - Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação* (pp. 1201-1209). Viseu: Escola

Temas de projetos apresentados em Temas da História e Geografia de Portugal	Os princípios do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória"										Competências histórico-geográficas (Dias e Hortas, 2015, 2017 e 2018)						
	Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal	Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo	…ntes de informação com diversas linguagens,	…ganizar e tratar informação de natureza diversa	C. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos	…porais, fenómenos que ocorrem nas sociedades,	…dinâmicas/interações espaciotemporais globais,	…ara analisar e problematizar novas situações,	…nstrução do conhecimento e na comunicação
Qual o potencial histórico-geográfico para a atração turística da vila de Sintra?	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++
Importância histórico-geográfica de Belém em Lisboa e em Portugal	+++	+++	+	+	++	++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	++	++	+++
Qual a evolução histórico-geográfica do Terreiro do Paço após o terramoto de 1755?	++	+++	+	+	++	++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	++	++
O Metropolitano de Lisboa: Uma relação simbiótica com a cidade	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++
Qual o impacto das festas dos santos populares de Lisboa no imaginário da cidade de Lisboa tradicional?	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	++	++	+	++
De que forma a rede metropolitana e a expansão da cidade de Lisboa se correlacionam?	++	+	+++	+	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+	++	++	++	+
Qual o papel da Companhia União Fabril para o desenvolvimento no Barreiro?	++	+++	+	++	+++	++	+++	+++	+++	+++	++	++	+	++	+	++	+
Qual o contributo da descoberta dos vestígios de dinossauros para a região da Lourinhã?	++	+++	+	+	++	+++	+++	+++	++	++	++	++	++	++	+	+	+
Moderno à moda antiga: Elétrico 28	++	++	+	+	+++	++	+++	+++	++	+++	++	++	+++	+	++	+++	+
Castelo de Sesimbra	++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	++	+++	++	++	+++	+++	+++	+	++
Largo do Intendente	++	++	+++	++	++	+++	+++	+++	++	++	++	++	++	+++	+++	++	+++
Restaurante Panorâmico de Monsanto	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	++	+++
Rua Augusta	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	++	++	++	+++	+++	+++	+	++	++	+++
O Aqueduto das Águas Livres	+++	++	++	++	+++	+++	+++	++	++	++	++	++	+++	+++	+++	+	++
Feiras medievais em Portugal	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	++	++	++	++
Qual o significado espaciotemporal da Rua do Arsenal?	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	++	++	++	+++	+++	+++	+	++	++	+++
20 anos depois: o que ficou da Expo'98?	++	+++	+++	++	++	++	+++	+	+++	++	++	++	++	++	++	+++	++
Alfama e o Fado	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	++	+++	+++
O café *A Brasileira do Chiado*	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	++	++	++	+++
Colina do Castelo de Lisboa: a evolução histórico-geográfica	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	++	+++	++	++	+++	++	++	++	+++

Anexo - Quadro 1. Contributo dos Temas da História e Geografia de Portugal para o PASEO e competências histórico-geográficas.

LOS "NEGROS" ORÍGENES DE LOS SOCIAL STUDIES EN LOS EE.UU.

Antonio Ernesto Gómez Rodríguez

aegomez@uma.es

Universidad de Málaga, España

1. Introducción

Desde la fundación de los EE.UU., sus políticos subrayaban la necesidad de formar ciudadanos democráticos mediante la educación. Legisladores como Washington, Franklin, Webster, Rush, Jefferson o Mann insistieron en la necesidad de que la escuela pública formara el carácter nacional; en la naturaleza heterogénea de la sociedad estadounidense percibían una amenaza para la fragilidad de la República y pretendían que la educación contribuyese a forjar una ciudadanía sólida y unitaria.

Hay consenso en que esto no se logró hasta la creación, en 1916, de los Social Studies, una nueva asignatura diferente de la línea tradicional seguida en otras naciones. También hay consenso en vincularla con el Movimiento Progresista[40] de principios del siglo XX y atribuir su origen al "Comité de los Siete", creado en 1899 por la Asociación Histórica Americana para establecer criterios que homogeneizaran el currículo y el conocimiento escolar adquirido por el alumnado para acceder a la Universidad.

Siendo cierto, es una versión incompleta que deja lagunas en la historiografía de los Social Studies y soterra los orígenes de la nueva materia. Origen que arranca en el Sur, en la segunda mitad del siglo XIX, unida a la historia racial de los EE.UU. y a la división de roles que la sociedad y el sistema educativo atribuía a los grupos raciales.

Quienes critican el retraso en abordar la raza y la diversidad en los Social Studies, lo atribuyen a razones ideológicas y económicas; lo cierto es que hasta la década de 1980 no se mostró interés por esta cuestión, que aumentó con el auge de los movimientos multiculturales, en el tránsito al siglo XXI (Crocco, 2004).

2. La prehistoria de los Social Studies

Durante el siglo XIX, los estados crearon sistemas escolares destinados a enseñar la lectura, la escritura, la aritmética y los fundamentos del patriotismo nacional; esto no solo sucedió en EE.UU., también en Europa, el aumento de alumnado en la enseñanza fue acompañado por el ascenso del nacionalismo, el imperialismo y el reclutamiento militar, a medida que se buscaba forjar las identidades nacionales de sus ciudadanos a través de la transmisión de narrativas respaldadas por el Estado (Hobsbawm, 2007).

Tras analizar los currículos, los teóricos coinciden en que la evolución del currículo histórico en la escuela moderna muestra la dinámica del proceso de masificación cultural y subrayan cómo la historia y la geografía ponían su énfasis en los héroes destacados, en las hazañas del pasado y en las particularidades de la identidad nacional.

EE.UU., como nueva nación con una breve historia propia que relegaba la historia de sus aborígenes negándoles valor, complementó su currículo con la historia de la nación de la que se

40 Pretendía abordar la solución de los problemas de su época mediante reformas sociales y políticas.

independizó y la del mundo europeo occidental. Sin embargo, en el tránsito del siglo XIX al XX, diversas circunstancias influyeron para introducir profundos cambios en su configuración.

Una fue el espectacular incremento de población; eran una tierra de promisión a la que llegaban oleadas de emigrantes de las más diversas procedencias[41]. Frente a lo que sucedía en los estados europeos, donde la escuela era un instrumento generador de sentimientos de pertenencia común y en los que la enseñanza de la historia nacional resultaba vital para conseguirlo, buscaron un «objeto» curricular alternativo que generara en los recién llegados ese sentido de la lealtad, capaz de aglutinar sus intereses y voluntades hacia el país de adopción.

Apostaron por una formación centrada en la formación de la ciudadanía «citizenship» y en la defensa de los valores democráticos. Idea que enraizaba con el espíritu de los padres de la Independencia y elevaba la educación socio-cívica de categoría, aunque teóricos como Hertberg (1981) la rechazan y afirman que la americanización que se dio en el currículo social de esta época, desde premisas diferentes a las de los currículos europeos, básicamente era otra variante de patriotismo. En este sentido, afirma que el currículo social de las escuelas americanas: ha procurado 'soldar la nación' con el fin de producir un sentimiento de ciudadanía, de 'ser norteamericano' en una población recién formada a partir, no ya de diferentes comunidades, sino de naciones lejanas. La representación simbólica de la nación en las escuelas de los Estados Unidos por medio de símbolos tales… la bandera sobre el escritorio del maestro y la fotografía del presidente de la Nación sobre el del director, no hacen sino recordar este papel fundamental del currículo dentro del sistema escolar americano. (pp. 49-50).

A finales del siglo XIX y principios del XX, nuevos planteamientos educativos y epistemológicos influyen profundamente en los criterios de selección y organización del currículo escolar. Médicos, filósofos, psicólogos y educadores de diversos países confluyen en la idea de transformar la escuela tradicional a fin de mejorar la formación del individuo, y hacen de la niñez el eje central de la misma, considerándola motor de su propia educación, basando la práctica pedagógica en teorías científicas, y restableciendo el equilibrio entre la escuela y la sociedad, ligando aquella con los problemas sociales y culturales de una época que se caracterizaba por el inicio de las grandes transformaciones económicas y sociales: disolución de las estructuras rurales, desarrollo de la industrialización, cambio de las estructuras familiares, etc.

En ese contexto se mutan los orígenes del movimiento hacia los «Social Studies», unos años en los que los Estados Unidos estaban experimentando un profundo cambio que conducía al país adelantándose al resto de los países industrializados de occidente desde un modelo de sociedad agraria a otro industrial, cada vez más urbana, como muestra el discurso presidencial de Woodrow Wilson[42] en 1912, al afirmar:

---

41 Entre 1820 y 1960 llegaron a EE.UU. más de 41 millones de emigrantes, con una afluencia de un millón para cada uno de los primeros quince años del siglo XX; procedían mayoritariamente de la Europa Oriental, en contraste con la emigración de periodos anteriores que eran de la Europa Occidental.

42 Antes de ser presidente de los EEUU, Woodrow Wilson fue profesor de Historia Económica en Princenton, universidad de la que fue rector, y en 1899 había formado parte de la Comisión de los Siete.

> Estamos ante la presencia de una nueva organización de la sociedad. La vida de América no es la que fue hace veinte años. Hemos cambiado nuestras condiciones económicas, absolutamente, de arriba a abajo; y con nuestra sociedad de la economía, la organización de nuestra vida... Nos enfrentamos a la necesidad de adaptar una nueva organización social, como lo hicimos una vez que encajaba con la vieja organización, a la felicidad y prosperidad del gran cuerpo de ciudadanos; porque somos conscientes de que el nuevo orden de la sociedad no se ha hecho para encajar y proporcionar la conveniencia o la propensión del hombre disponible. La vida de la nación había crecido infinitamente variada... (Saxe, 1991, p. 77).

Otro factor que determinó el rumbo del currículo norteamericano fue la raza. Tras la Guerra de Secesión, en EE.UU. había cuatro millones de antiguos esclavos negros, que debían integrarse bajo otros códigos y principios. Para impulsar una nación unida y fuerte, el Congreso legisló políticas orientadas a la reforma económica y política que expandieran la economía, así como la extensión de los derechos constitucionales; unos derechos que al socavarse, favorecieron la continuidad de la desigualdad para los afroamericanos, las mujeres, los nativos americanos, los méxico-americanos y los inmigrantes orientales. Los estados sureños, dirigidos por una oligarquía demócrata dominante, mayoritariamente racista, no aceptaban fácilmente la igualdad, ni permitían el acceso a la democracia a los afroamericanos. Por su parte, los republicanos radicales -románticos reformadores del siglo XIX, según Stamp- en colaboración con los afroamericanos, promovieron leyes más extremistas y nuevas instituciones que fomentaban el derecho de los negros a la participación ciudadana. Sin embargo, los supremacistas blancos crearon un ambiente de intolerancia y terror, con continuos actos de violencia que mantuvo a los afroamericanos lejos de sus posesiones y privilegios.

Durante este periodo, conocido como "La Reconstrucción", (de 1865 a 1877) se establecieron en el Sur los primeros sistemas de escuelas públicas, así como numerosas instituciones de caridad para la población negra, que se limitaban a formarlos para el desempeño de trabajos manuales y roles sociales subordinados.

3. Los orígenes raciales de los Social Studies

Este cúmulo de circunstancias promovió un gran desplazamiento de población negra hacia determinados estados y ciudades. Mientras que, en 1900, el 90% de los afroamericanos estaba en los estados sureños, entre 1900 y 1920, la gran emigración hacia las principales ciudades industriales del norte concentró en ellas a más del 40% de los negros. Esa concentración de trabajadores negros y emigrantes, mayoritariamente agrícolas y con muy baja o nula formación, originó tensiones y enfrentamientos, particularmente entre negros e irlandeses, pues éstos los veían como un riesgo potencial para sus puestos laborales. También los empresarios estaban interesados en mantener esa situación de segregada incultura y atraso para disponer de una masa de mano de obra barata, propicia a sus intereses (Williams, 2011).

En esos años, estaban muy extendidas las teorías evolutivas neolamarckistas que sostenían la inferioridad biológica de algunos grupos raciales y en el pensamiento popular había calado la idea

de la superioridad blanca. Incluso prominentes pensadores liberales como John Dewey admitían, no sin reticencias, algunos de sus postulados (Fallace, 2011, 2012; Jorgesen, 2012; Wesley, 2012).

Una de las instituciones creadas para educar a los negros liberados tras la Emancipación fue el Instituto Hampton de Virginia, fundado en 1868 por la Asociación Misionera Americana; en 1903, entró a formar parte del mismo Thomas Jesse Jones, inmigrante galés formado en el Seminario Teológico de la Unión y doctorado en Columbia bajo la dirección del sociólogo neopositivista Franklin Giddings; con los años, además de ser el capellán y enseñar economía, pasó a dirigir el Hampton.

Jones diseñó y desarrolló un currículo integrado de ideas y temas cívicos, económicos y sociológicos, que publicó en una serie de artículos en el periódico local. A partir de ellos cimentó su visión de los Social Studies y se publicó en 1906, como "Social Studies in the Hampton Curriculum". Sus objetivos generales pretendían que los estudiantes de Hampton fuesen más comprensivos con quienes se oponían a ellos, ayudarles a comprender que su condición no era permanente, sino una etapa en su evolución, y enseñarles a ser "más inteligentes en su trabajo, más pacientes bajo la opresión y más esperanzados con respecto al futuro" (Lybarger, 2011).

A su currículo, además de las tres R clásicas: **R**eading, w**R**iting y a**R**ithmetic, añadía cuatro elementos esenciales básicos: conocimiento de la salud y la higiene, del entorno físico, de la vida doméstica y la cultura, y del entretenimiento. El currículo de educación cívica se centraba en promover cambios en la comunidad local, esperando que desapareciesen los prejuicios raciales. El de economía, en las necesidades de los estudiantes como futuros empleados y en el consumo inteligente de bienes. El de sociología estaba orientado a convencer a los estudiantes negros de que su estado actual no era permanente; en lugar de resaltar la responsabilidad de la sociedad por el racismo y los prejuicios, subrayaba las supuestas debilidades dentro de las razas de los estudiantes afroamericanos e indios americanos; a partir de un enfoque evolutivo spenceriano de los problemas sociales, alertaba a los estudiantes sobre la impulsividad y la emoción incontrolada.

En resumen, el currículo de Social Studies del Hampton prestaba poca atención a los derechos políticos y a la igualdad social, pues su objetivo principal era preparar al alumnado para admitir roles subordinados en la sociedad. Sin embargo, consideraba que las circunstancias históricas y el retraso evolutivo podrían remediarse con la educación.

En 1910, Jones pasó a dirigir el censo para los afroamericanos y, un año más tarde, fue nombrado "especialista en educación de negros" en la Oficina de Educación de los EE.UU. En 1912, fue designado presidente del Comité de Estudios Sociales de la Asociación Nacional de Educación (NEA), y trasladó su idea de la educación social al nuevo plan de estudios. Bajo su dirección, el Comité produjo tres informes: una declaración preliminar (1914), "The Teaching of Community Civics" (1915) y "The Social Studies in Secondary Education" (1916).

Estos documentos incluían tantos elementos del currículo de Social Studies del Hampton que permiten afirmar que los nuevos Social Studies avalados por el Comité eran el currículo de Social

Studies del Hampton reelaborado para las masas. La comparación de ambos muestra múltiples coincidencias. Los dos tenían como objetivo la mejora social y el bienestar de la comunidad. Lo que se denominó "Teoría y práctica cívica" en Hampton se convirtió en el curso "Problemas de la Democracia", prácticamente idéntico y con los mismos temas el comercio público, las enmiendas, la caridad, la educación y la salud así, el nuevo currículo de Social Studies, igual que el de Hampton, abordaba las necesidades de los alumnos como empleados. Sin embargo, había una diferencia importante entre ambos: mientras que el currículo del Hampton se centraba en el papel del Gobierno en promocionar el bienestar de la población rural, la propuesta de Social Studies de la NEA centraba su atención en la población de las zonas urbanas, las más problemáticas y conflictivas (Lybarger, 1983).

Las teorías de Jones tuvieron el respaldo de Booker T. Washington, el hombre negro más poderoso de los EE.UU. en esos años. Antiguo esclavo, estudió en el Instituto Hampton y pasó a dirigir el Instituto Tuskegee de Alabama, una Escuela Normal e Instituto Profesional para negros que proporcionaba educación en habilidades prácticas como la agricultura, la ganadería y ocupaciones relacionadas con la industria o la albañilería; ocupaciones que Washington valoraba tan valiosas y dignas como las académicas, al considerar la educación como la clave para que la comunidad negra ascendiese en la estructura económico-social del país.

Su ideal de no confrontación racial fue muy criticado, pero su relación con grandes filántropos como los Rockefeller afianzaron su liderazgo, al patrocinar la educación en Hampton y Tuskegee, financiar cientos de escuelas públicas para negros en el sur, y obtener donaciones para impulsar el cambio legal contra la segregación y a favor del derecho al voto.

Uno de los aspectos que más se criticó a Washington fue su papel en el "Compromiso de Atlanta" de 1895. Un acuerdo con dirigentes blancos del sur, que planteaba que los negros del sur se someterían a la discriminación, la segregación, la falta de derechos de voto y a empleos sin sindicación; que los blancos sureños permitirían que recibieran una educación básica, algunas oportunidades económicas y la justicia dentro del sistema jurídico; y también que los blancos del norte invertirían en las empresas del sur y financiarían la caridad educativa entre los negros.

4. Los primeros detractores de los Social Studies

Frente a los postulados de Jones y Washington, hubo otros más radicales, siendo William E. B. Du Bois su principal exponente. Sociólogo, historiador, activista de los derechos civiles, fue el primer negro que logró doctorarse en Harvard.

Pretendía para los negros la misma educación clásica en profesiones liberales que recibían los blancos, y creía que la formación de una élite del 10% de la población negra les abriría el camino en una amplia gama de profesiones. Sus ideas, plasmadas en numerosas publicaciones,[43]

43 Además de sus editoriales en el diario The Crisis, destacan sus obras: "The souls of Black Folk" (1903) y "Black Reconstruction in America" (1935).

abrieron el debate sobre el lugar de los negros en la sociedad estadounidense y el papel de la educación en su preparación para ese lugar; debate en el que Du Bois rechazaba la estrategia desarrollada por Jones como la contraparte educativa de esa estrategia[44]; concretamente, tildaba al Hampton de ser un centro de esa intriga subterránea y silenciosa destinada a perpetuar al negro americano como un campesino y peón dócil, sin derechos políticos ni posición social, trabajando por poco salario y acumulando dividendos para ser entregados en una futura caridad a su niños. (Lybarger, 1983). Se oponía a la idea de que los negros del sur trabajasen dócilmente, sometidos a la dominación política blanca, mientras que los blancos del sur garantizaran que los negros recibirían oportunidades educativas y económicas básicas y defendía la plena igualdad de la población negra ante los derechos civiles y el aumento de la representación política, aspectos que debía impulsar la élite intelectual afroestadounidense.

5. Conclusiones

Recientes investigaciones han puesto de evidencia que los Social Studies se desarrollaron originalmente en el Instituto Hampton para abordar las necesidades educativas especiales de los antiguos esclavos y sus hijos. Surgieron como una respuesta apropiada de los negros a la discriminación y la opresión de los blancos y reflejaban el esfuerzo de teóricos como Jones y Washington por convencerlos de permanecer en el sur, renunciando a reivindicar derechos garantizados por la Decimocuarta Enmienda y demostrar su valor como trabajadores dóciles y fiables para los intereses blancos.

Subrayaban un aspecto de la ciudadanía: el ciudadano como trabajador, lo que significaba etiquetar a los negros, al menos en el sur, como una clase trabajadora, y de acuerdo con ello, el objeto de los Social Studies del Hampton y más tarde del Comité era legitimar y perpetuar ese estatus.

Esto explicaría el atractivo que el inicial currículo de Social Studies podría tener para los educadores y sus filántropos patrocinadores, especialmente en el norte, cuando, a partir de 1900, se enfrentaron al problema educativo que suponía el creciente número de inmigrantes. Unos recién llegados que debían ser educados y cuya educación tenía que ser muy especial, ayudándolos a sacar lo mejor de sí mismos, pero asegurando su lealtad al mundo del trabajo, así como a los acuerdos políticos, económicos y sociales existentes.

Para los educadores que se enfrentan este problema, un currículo de Social Studies diseñado para inculcar las virtudes encontradas en los estudios sociales del Hampton debía parecerles especialmente atractivo e interesante.

Tal vez, como sugiere Cremin (1964), la visión del mundo encarnada en los Social Studies del Hampton y popularizados a partir del trabajo del Comité no eran democráticos en su pleno sentido, ya que pretendían legitimar la desigualdad racial, social, económica y política.

44 Llamaba a Jones "genio malvado de la raza negra".



PARTE 3: METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

PARTE 3: METODOLOGIAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.

LA PRÁCTICA DE ENSEÑAR A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Antoni Santisteban Fernández

antoni.santisteban@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

Los estudios más importantes que existen hasta el momento, relativos al estado de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, como los de Shaver (1991) o Levstik y Tyson (2008), coinciden en la necesidad de prestar más atención a la investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia. Otro estudio ya clásico de Pagès (1997) insistía también en este vacío existente en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Pero esta situación se ha revertido en los últimos años y, como sucede con otros aspectos de investigación en el área, ya no podemos afirmar que no existen investigaciones para mejorar la formación del profesorado (Pagès y Santisteban, 2014). Así lo podemos considerar también según el último gran estudio publicado sobre las investigaciones existentes (McGlinn y Bolick, 2017). En esta obra, en el capítulo relativo a la investigación cualitativa, se afirma que la formación inicial del profesorado es uno de los aspectos más investigados, solo por debajo de la educación histórica (Dinkelman y Cuenca, 2017).

La mayoría de investigaciones dirigidas a la formación inicial del profesorado se ha centrado en las características y el desarrollo de las prácticas en las escuelas, algunas en las representaciones sociales sobre determinados temas del currículum de ciencias sociales (tiempo histórico, educación para la ciudadanía, patrimonio, género, etc.), otras en las finalidades o propósitos que los y las estudiantes priorizan en la enseñanza de la historia o las ciencias sociales. En general, las investigaciones se han dirigido en su mayor parte a la formación del profesorado de educación secundaria, mucho menos al de educación primaria y han sido muy escasas las investigaciones en la formación del profesorado de educación infantil. Aunque es cierto que ha habido un gran crecimiento de investigación en la formación inicial, existen aspectos muy poco explorados.

En todo caso, de lo que sabemos muy poco es de cómo son y cómo deberían ser las prácticas de enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales en las aulas universitarias, es decir, sobre cómo se enseña a enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía, y qué impacto posterior tiene en la práctica del profesorado (Gradwell, 2010). Algunos trabajos se sitúan en la investigación-acción, el aprendizaje-servicio, la introducción de diferentes métodos de participación en clase o la toma de decisiones (Adler, 2008). La mayoría de trabajos apuntan a la gran dificultad que comporta cambiar las creencias del profesorado en formación, pero también confirman las posibilidades de cambiar esas creencias con métodos de participación en el medio y de resolución de problemas. Pero seguimos sin saber demasiado sobre lo que sucede en las aulas universitarias y sobre los modelos que se reproducen. Pretendemos abordar esta cuestión, dirigiéndonos al proceso de formación que tiene lugar cuando se enseña didáctica de las ciencias sociales en las aulas universitarias, analizando algunos aspectos de este proceso que consideramos esenciales para una propuesta de cambio.

Este trabajo dejará de lado las cuestiones específicas sobre las relaciones teoría-práctica, las prácticas de los aprendices en las escuelas, la relación entre escuela y universidad o la reflexión sobre la práctica realizada, elementos esenciales de la formación inicial, que estarán implícitos en

muchos aspectos que vamos a desarrollar, pero que no abordaremos de una manera concreta, para centrarnos en otras cuestiones de la práctica de enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales en las aulas universitarias.

2. La importancia del modelo de práctica de enseñanza universitaria en la formación inicial del futuro profesorado

El proceso de formación de los maestros y maestras en la universidad tiene una gran trascendencia para su actuación profesional futura. Es una realidad demostrada y conocida que el profesorado enseña como ha sido enseñado, reproduciendo sus experiencias de aprendizaje a lo largo de su escolaridad en todas las etapas educativas. Pero también en la universidad se experimentan o se viven modelos, por encima del discurso que se ofrece: "Tendemos a aprender a enseñar a partir de ver cómo nos enseñan los que nos enseñan a enseñar" (Sanmartí, 2007, p. 54).

En un trabajo de los años noventa del siglo pasado, Leming (1991) ya consideraba que había un "abismo ideológico" entre lo que pensaba y hacía el profesorado de estudios sociales, y la formación universitaria que se impartía a maestros y maestras, en concreto, sobre la formación de una ciudadanía crítica. Adler (1991) proponía analizar las propias prácticas del profesorado de didáctica de las ciencias sociales, ya que no son un modelo de innovación. En Italia, Mattozzi (1993) y Guerra y Mattozzi (1994) consideran que la mayoría del profesorado en activo no incorpora las metodologías alternativas que ha recibido en su formación inicial, sino que reproduce los modelos de enseñanza que ha recibido, por ejemplo, no se tienen en cuenta las posibilidades de la utilización de fuentes históricas o el aprovechamiento del medio como ejemplificación de la historia.

Esta situación no ha variado demasiado, aunque en algunos casos se han introducido metodologías y modelos prácticos innovadores, que demuestran las posibilidades de trabajar a partir de una perspectiva crítica el conocimiento social o mediante problemas sociales relevantes en clase, para su resolución y para analizar sus posibilidades didácticas. En un momento en que se están produciendo cambios significativos en las escuelas, en una búsqueda constante de la innovación, la universidad no puede mantener metodologías tradicionales de transmisión del conocimiento, sino que debe combinar diferentes métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en su propio contexto, con las adaptaciones pertinentes.

3. Trabajar con las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los y las estudiantes de formación inicial

En primer lugar, por un lado, sería necesario trabajar con las representaciones sociales de los y las estudiantes universitarios y, por otro, con sus perspectivas prácticas. Adler (1991) ya apuntaba la necesidad de distinguir representaciones y perspectivas prácticas de los estudiantes de maestro, haciendo una diferencia entre lo que sabían o valoraban de determinados contenidos de ciencias

sociales y cómo pensaban que debían enseñarse. Es fundamental trabajar estos elementos en nuestras clases, por ejemplo, las representaciones de los estudiantes sobre la economía, la política, el tiempo histórico, la diversidad, la igualdad, la democracia, la participación, etc., y sus perspectivas prácticas de cómo enseñar estas cuestiones en la escuela. Esta diferenciación no está lejos de las propuestas de Shulman (1987) para la formación inicial, reconociendo un componente didáctico y uno curricular de la materia a enseñar.

El concepto de representación social está relacionado con las teorías de Moscovici (1984, 1993) y Jodelet (1991). Para Moscovici el concepto de representación social es diferente del de "representación colectiva" elaborado por Durkheim, ya que el primero tiene un carácter más dinámico como representación social única. Para este psicólogo social las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y, al mismo tiempo, evolucionan. Moscovici (1993) define las representaciones sociales como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar.

Las críticas que se han realizado a las representaciones sociales son, por ejemplo, cómo establecer diferencias con otros conceptos próximos como las ideas previas, las actitudes u otras teorías como la que formulan Berger y Luckman (1988) sobre la construcción social de la realidad. Pero las representaciones sociales tienen la potencialidad de ser tratadas como imágenes o esquemas de conocimiento en construcción, funcionales para dar respuesta a la realidad social y no deben considerarse equivocadas, sino que su conocimiento debe permitirnos un trabajo con estas imágenes o herramientas de uso cotidiano y, también, intelectual (Dalongueville, 2003). ¿Cómo se representan nuestros estudiantes la dictadura, la democracia o la política? ¿Cómo se representan determinados espacios de vida? ¿Qué tipo de línea del tiempo se representan desde la simultaneidad? ¿Con qué imágenes relacionan los fascismos? ¿Con qué imágenes relacionan la igualdad de género? Estas son, entre otras muchas, las preguntas que podemos formular en nuestras clases, ya que estas representaciones tendrán una gran influencia en el qué enseñar.

Por otro lado, el concepto de perspectivas prácticas hace referencia a las previsiones o a las ideas que se construyen los estudiantes sobre la acción en la práctica educativa para enseñar ciencias sociales (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 2000), son pro-puestas basadas en la teoría crítica y parten de las experiencias educativas de los estudiantes, para encontrar los mecanismos que permiten un cambio en profundidad de las perspectivas de enseñanza de las ciencias sociales, que ponga en crisis sus ideas y que construya nuevas perspectivas. Owens (1997), por ejemplo, descubrió que los obstáculos fundamentales para lograr cambios significativos en las perspectivas de los estudiantes eran el papel negativo que jugaban sus experiencias escolares en sus aprendizajes de las ciencias sociales. McFadyen y Szymanski (1997) demuestran que, al desarrollar las capacidades de reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre sus experiencias y sus perspectivas de futuro, es entonces cuando que se producen cambios significativos.

4. La reflexión epistemológica y la construcción de modelos conceptuales

El profesorado puede ser especialista en una determinada disciplina social, pero no en todas, incluso puede ser un maestro o maestra generalista. En todo caso, lo más importante es haber reflexionado sobre la función de las ciencias sociales, sobre qué aportan a la ciudadanía, cómo nos ayudan a resolver problemas sociales, cómo nos permiten encontrar respuestas a algunas preguntas relevantes. La reflexión epistemológica es fundamental en la formación inicial y está íntimamente relacionada con los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y con los valores sociales. Por este motivo, es muy importante trabajar en nuestras clases con preguntas sobre cómo la geografía o la historia o el resto de ciencias sociales nos ayudan en nuestra vida cotidiana a dar respuesta a nuestros problemas de cada día (Santisteban, 2011).

Una parte de la reflexión epistemológica requiere identificar los conceptos sociales y reconocer sus características específicas, de abstracción, de relativismo y de dificultad para su definición. La especificidad de los conceptos sociales y cómo se construyen durante toda la vida, sin que nunca acabe su reelaboración, es algo que los distingue de otro tipo de conceptos de otras áreas. Conceptos como poder, conflicto, identidad o interdependencia, son conceptos que dependen tanto de las experiencias personales como educativas, que se construyen en la escuela a partir de experiencias didácticas diversas, aplicadas a contextos distintos y edificadas a partir de interrelaciones conceptuales.

Una actividad esencial en la didáctica de las ciencias sociales es la creación de sistemas conceptuales, que ayuden a comprender la complejidad de la realidad y ofrezcan modelos de estructuras conceptuales para diseñar secuencias o propuestas didácticas (Boix-Mansilla y Gardner, 1999). En la formación inicial, los modelos conceptuales son imprescindibles para comprender el aprendizaje conceptual y cómo se construyen los conceptos sociales y las estructuras conceptuales: “En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto” (Audigier, 1991, p. 12).

5. Trabajar a partir de problemas: preguntas, temas controvertidos y problemas de enseñanza de las ciencias sociales

¿Cómo comenzamos nuestras clases de formación inicial cuando enseñamos didáctica de las ciencias sociales? ¿Comenzamos con una pregunta? ¿Están acostumbrados nuestros estudiantes a reflexionar sobre nuestras preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales? Cuando empezamos el tema de la enseñanza del tiempo histórico: ¿comenzamos con una pregunta sobre qué son las categorías temporales pasado, presente y futuro? Cuando empezamos el tema de la construcción del espacio geográfico: ¿comenzamos planteando por qué los niños y niñas pueden tener problemas con la lectura del mapa? Y cuando enseñamos a interpretar mapas: ¿les comentamos por qué el mapa del mundo siempre es una gran mentira? Si hablamos de ciencias sociales a futuras maestras de educación infantil: ¿les preguntamos si es importante la educación

política a los 3, 4 o 5 años? Son algunas de las preguntas que podemos plantear, pero hay muchas más y pueden abarcar cualquier tema o ciencia social.

Las preguntas son esenciales en la enseñanza, como lo son también en la elaboración del conocimiento científico. La ciencia se basa en buenas preguntas y el aprendizaje debe comenzar también con buenas preguntas. En nuestra mano está fomentar o refrenar las preguntas: "Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir" (Sternberg y Spear-Swerling, 1999, p. 57). Aprender a plantear preguntas es aprender a aprender. Por otro lado, para que el alumnado realice buenas preguntas es necesario que el profesorado también las haga, interpelando a sus estudiantes y enseñándolos a pensar. Parece evidente que nuestras clases han de ser un modelo de cuestionamiento del conocimiento social y del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santisteban, 2008).

Avery (2004) defiende la necesidad de trabajar en la formación inicial con temas controvertidos, para ayudar a los futuros profesores a construir su identidad ciudadana o sus identidades (Santisteban y González-Monfort, 2019), así como para desarrollar sus capacidades para realizar propuestas educativas. Por una parte, es fundamental familiarizar a nuestros estudiantes con las estrategias relativas al trabajo con problemas sociales en nuestras clases, con sus diferentes líneas de investigación y de enseñanza: aprendizaje basado en problemas, situación-problema, laboratorio de ciencias sociales, problemas sociales relevantes, temas controvertidos, cuestiones socialmente vivas.

Los orígenes del trabajo a partir de problemas sociales los encontramos en las propuestas de Dewey (Dewey, 1995, 2002). Los problemas sociales nos ayudan a revisar nuestra experiencia, hacen aflorar las emociones y la contraposición de la racionalidad nos permite reconstruir nuestras ideas (Dewey, 2008). Hay dos grandes líneas de trabajo, una pone el acento en la metodología y la otra en el contenido. La primera se relaciona con el aprendizaje basado en problemas. Parte de la problematización de los temas del currículum, para proponer un proceso de trabajo pautado. Una de estas corrientes son las situaciones-problema, con un fuerte desarrollo en el contexto francófono (De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 2002; Dalongeville, 2006). Una tradición parecida es el laboratorio de geografía, historia o ciencias sociales, donde se plantean retos a los estudiantes para resolver problemas geográficos o históricos, con fuentes de información de todo tipo (Mattozzi, 2002; Landi, 2006).

La otra alternativa del trabajo con problemas sociales se fundamenta en la teoría crítica y considera que los contenidos de ciencias sociales del currículum son los propios problemas sociales, latentes y controvertidos. El trabajo más importante es el que editaron Evans y Saxe (1996). Habría que concienciar a nuestros estudiantes de formación inicial de algunas cuestiones a tener en cuenta, según Hahn (1996): a) los efectos no se ven a corto plazo; b) hay muy poco conocimiento sobre cómo trabajar con alumnado de educación primaria; c) hay que definir con claridad qué es la enseñanza a partir de problemas sociales. El trabajo con problemas sociales relevantes requiere promover en las clases discusiones, estudio de casos, debates, simulaciones o ensayos escritos, para considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones.

Nuestros estudiantes también deben ser conscientes de las dificultades que implica trabajar con problemas sociales relevantes, para superar todas las oposiciones que se dan hoy día contra esta perspectiva, en un mundo donde avanzan las ideologías antidemocráticas, para comprender por qué su práctica no ha sido lo que se esperaba (Nelson y Stanley, 2013). Para comprender qué ha sido y qué es la "guerra contra los estudios sociales críticos" (Evans, 2006), por qué el profesorado ha perdido libertades y autonomía en diferentes lugares del mundo (Ross y Vinson, 2012). Se trataría de hacer un estudio de casos donde se han producido estas regresiones en la enseñanza de las ciencias sociales. Se trata de formar al profesorado como intelectuales que son capaces de decidir qué y cómo enseñar (Giroux, 1991).

Con un origen en el mismo contexto anglosajón, los temas controvertidos se fundamentan también en la teoría crítica. Ponen el acento en las estrategias para la educación democrática, considerando que la controversia es la base de la pluralidad y del pensamiento crítico (Hess, 2008, 2009). Se asume la existencia de ideologías diversas o contrapuestas. Para Wellington (1986) un tema controvertido: (i) pone valores e intereses en competencia; (ii) es políticamente sensible; (iii) agita las emociones; (iv) se refiere a un tema complejo; (v) es un tema de actualidad. Los temas controvertidos deben ser la columna vertebral de un currículum integrado de ciencias sociales, sin miedo a trabajar con un conocimiento no estabilizado, donde la incertidumbre juega un papel importante en todo el proceso de razonamiento (Latour, 2011). Para Ho et al. (2017) los temas controvertidos pueden enfocarse desde una perspectiva más histórica: ¿por qué Estados Unidos usó bombas atómicas para terminar la guerra con Japón? También pueden enfocarse desde la política: ¿debería aumentarse el salario mínimo? O desde un enfoque más personal o moral: ¿debo votar en las próximas elecciones?

En los años 90 aparecen las propuestas de "cuestiones socialmente vivas" (QSV, por su nomenclatura original en francés)[1], a partir del trabajo de Chevallard (1997) que considera que el currículum está en un estado "moribundo". Legardez y Simonneaux (2011) caracterizan las QSV como cuestiones vivas para la sociedad, vivas para la ciencia y vivas para el conocimiento escolar. Para Nicole-Tutiaux (2011), las QSV en la educación histórica son las reclamaciones de los grupos o minorías que denuncian el silencio y el olvido, las memorias de los genocidios, los esclavos o los que sufrieron la colonización. Son cuestiones transdisciplinares, aunque pueden tener un origen disciplinar desde la reflexión geográfica, histórica, económica o política. En todo caso, lo que da sentido al estudio de las QSV es pensar la enseñanza de las ciencias sociales como herramienta de formación del pensamiento crítico y cambio social. (Pagès y Santisteban, 2011; Pineda-Alfonso y Navarro-Medina, 2019).

El grupo de investigación GREDICS[2] ha indagado en las aportaciones de las QSV a la formación del pensamiento crítico y a la participación democrática en diversos estudios, sobre las

1 La expresión original en francés es Questions Socialement Vives (QSV), que ha sido traducido al inglés como Socially Acute Questions (Simonneaux et Legardez, 2010).

2 GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB, reconocido por la agencia catalana de calidad universitaria (AQU) con referencia 2017SGR1600. http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/

migraciones, las dictaduras, las fronteras y muros en el mundo, el exilio republicano, los refugiados y refugiadas, entre otras[3]. En la actualidad estamos llevando a la práctica de la formación inicial en nuestras clases tres temas controvertidos: la mentira en los medios de comunicación, las personas y grupos humanos invisibles y los relatos y contrarrelatos del odio. A partir de la investigación se han construido instrumentos que nos permiten tratar estos temas en nuestras clases, a la vez que introducimos elementos relacionados con las emociones, la racionalidad, la literacidad crítica, la argumentación, el compromiso social y la participación democrática[4].

6. La imposible neutralidad del profesorado ante los problemas sociales relevantes y el compromiso social

La mayor dificultad para poder definir los estudios sociales y la educación para la ciudadanía ha sido la defensa de una pretendida y mal interpretada "neutralidad". Para Dewey (1995, 2002) la educación no es un proceso neutral, sino una forma de control social. En la misma línea, Freire (1970, 1974) considera que la educación es un instrumento que puede ser usado de dos formas totalmente distintas, una, para educar en la lógica de un sistema social, otra, en educar en "la práctica de la libertad", para enfrentarse a la realidad de manera crítica y creativa, para la participación y la transformación social. Para Ross (2019) no hay una respuesta "científicamente objetiva" a la pregunta sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, porque estas finalidades se deciden en función del tipo de sociedad que pretendemos construir.

Una cuestión socialmente viva o un tema controvertido no se resuelven con evidencias o hechos o con algún tipo de experimentación, sino que se necesita argumentar con juicios de valor, poniendo en cuestión los enfoques sobre el equilibrio de fuerzas, la neutralidad y la objetividad del profesorado (Avery y Barton, 2017). Esta realidad representa un inconveniente muy importante para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que no ofrece nunca certezas incuestionables, pero, al mismo tiempo, muestra la potencialidad educativa de este tipo de problemas sociales, que nos permiten educar en el proceso de interpretación crítica de la información y tomar decisiones comprendiendo las consecuencias. La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales requiere del desarrollo del pensamiento dialéctico, a través del cual se supera el conflicto, se trabaja para el consenso, se ponen en juego valores democráticos y, en definitiva, se construye el conocimiento social, geográfico e histórico.

En nuestras clases universitarias deben trabajarse estas cuestiones controvertidas sobre la neutralidad y la objetividad del profesorado en la enseñanza de las ciencias sociales: ¿cómo ser

3 La mayoría de estos estudios puede consultarse en el repositorio del grupo GREDICS en línea en la web del DDD (Depósito Digital de Documentos) de la UAB: https://ddd.uab.cat/gredics

4 Investigación financiada por el MINECO con referencia EDU201680145-P. Los estudios se pueden consultar en la publicación de 2018 de la AUPDCS, con los trabajos del XXIX Simposio celebrado en Valladolid (http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones/libros/) o en las actas del IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (https://reddidacticageografia.wordpress.com/2018/10/07/actas-2018-encuentro-iberoamericano-de-investigacion-en-didactica-de-las-ciencias-sociales/).

objetivo o neutral en el estudio de la Guerra civil española?, ¿cómo ser neutral y objetivo en el estudio de la igualdad de género?, ¿cómo ser neutral ante el auge de los fascismos en el mundo?, ¿cómo ser neutral ante la desigualdad o las injusticias? En nuestras clases y a cualquier nivel educativo el adoctrinamiento de cualquier tipo, ya sea religioso, político o cultural, no tiene ningún sentido, ya que se contradice con la formación de un pensamiento crítico. No debemos pretender que nuestros estudiantes piensen como nosotros, pero tampoco debemos eludir las cuestiones más controvertidas de la sociedad o de la educación en la formación que impartimos.

7. Para acabar

Una de las grandes dificultades de los profesores y profesoras de ciencias sociales es convencer a su alumnado de la importancia de las ciencias sociales para explicar el mundo y resolver problemas y conflictos. Esta realidad es imprescindible que sea asumida por el futuro profesorado, pero necesitamos transformar la formación inicial y ofrecer modelos de enseñanza-aprendizaje convincentes, transferibles, dinamizadores del cambio y asumibles. Lo cual nos obliga a cambiar nuestras clases universitarias, cómo presentamos el conocimiento, cómo planteamos preguntas, cómo promovemos la colaboración, el debate, la argumentación, la toma de decisiones y la acción social.

No es nada fácil plantear cambios profundos en las representaciones sociales de los y las estudiantes, y en sus perspectivas prácticas, pero la tarea es tan difícil como apasionante y la finalidad tiene una importancia social y educativa capital. Interpretar la realidad y obtener las herramientas para trabajar por una educación democrática sólida y por la justicia social es un proceso que debe tener su lugar en la escuela, pero, antes, ha de iniciarse en las aulas universitarias donde se forma al profesorado del futuro, ofreciendo modelos para enseñar a enseñar ciencias sociales para comprender el mundo, aprender a pensar y asumir la responsabilidad del cambio social.

Referencias bibliográficas

Adler, S. A. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education, vol. XII,* 1, 13-30.

Adler, S. A. (1991). The Education of Social Studies Teachers. En J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan.

Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 329–350). New York: Routledge.

Audigier, F. (1991). La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3-4*, 9-24. AUPDCS.

Avery, P. G. (2003). Using Research about Civic Learning to Improve Courses in the Methods of Teaching Social Studies. En J. J. Patrick, G. E. Hamot y R. Leming (Eds.), *Civic Learning in teacher education: Vol.2. International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*. Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement. ERIC: Recuperado en febrero de 2019, de https://eric.ed.gov/?id=ED475581.

Avery, P. (2004). Social studies teacher education in an era of globalization. En S. A. Adler (Ed.), *Critical Issues in Social Studies Teacher Education* (pp. 37-57). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Avery, P. G. y Barton, K. C. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research. En M. McGlinn y C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). Malden, MA: John Wiley & Sons.

Berger, P. y Luckman, T. (1988). *La construcció social de la realitat: un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder. (Original inglés de 1966).

Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui. *Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous*, Marseille, 3, 4, 5 octobre.

Boix-Mansilla, V. y Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?. En M. Stone (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 215-256). Barcelona: Paidós.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2*, 3-12.

Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Hachette.

De Vecchis, G. y Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Paris: Hachette.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (edición original de 1916).

Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós (edición original de 1910).

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós (edición original de 1934).

Dinkelman, T. y Cuenca, A. (2017). Qualitative Inquiry in Social Studies Research. En M. McGlinn y C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 95-131). Malden, MA: John Wiley & Sons.

Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, *70*, 321-325.

Evans, R. W. y Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.

Goodman, J. y Adler, S. A. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. *Theory and Research in Social Education, XIII, 2*, 1-10.

Gradwell, J. M. (2010). Speaking from one instructor to another: A dialogue among social studies methods professors and instructors. *Theory & Research in Social Education*, *38*(4), 640–646.

Guerra, E. y Mattozzi, I. (a cura di). (1994). *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*. Bologna: Editrice.

Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R. W. Evans y D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25-41). Washington: NCSS.

Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education*. Mahwah (pp. 124-137). New York: Lawrence Erlbaum.

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.

Ho, L-C., McAvoy, P., Hess, D. y Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. En M. McGlinn y C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). Malden, MA: John Wiley & Sons.

Jodelet, D. (Ed.). (1991). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF.

Landi, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.

Latour, B. (2011). Nous construisons des outils pour évaluer les controverses. *La Recherche, 456*, 76-79.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (Dirs.) (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Dijon: Educagri.

Leming, J. S. (1991). Teacher characteristics and social studies education. En J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 222-236). New York: Macmillan.

Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (Eds.). (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Manfra, M. M. (2017). Practitioner Research in the Social Studies: Findings from Action Research and Self-Study. En M. McGlinn & C. M. Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). Malden, MA: John Wiley & Sons.

Mattozzi, I. (1993). Corso Di laurea in storia e formazione professionale degli insegnanti. *Italia Contemporánea, 191*, 325-334.

Mattozzi, I. (2002). Laboratori per la storia. *Quaderni di Clio'92*. (Rivista de ll'Associazione Clio'92. Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia*), 3*, 7-14.

McFadyen, L. y Szymanski, C. (1997). Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teachers' Perceptions About a Social Studies Methods Course. *Journal of Social Studies Research, vol. 21*, 1, 16-21.

McGlinn, M. y Bolick, C. M. (Eds.). (2017). *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, Malden, MA: John Wiley & Sons.

Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Comps.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1993). *Psicología social*. Barcelona: Paidós. (Primera edición en francés de 1984).

Nelson, J. L. y Stanley, W. B. (2013). Critical studies and social education: 40 years of *TRSE*. *Theory & Research in Social Education*, *41*(4), 438–456.

Owens, W. T. (1997). The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers. *The Social Studies, vol. 88,* 3, 113-120.

Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. AUPDCS (Eds.). *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada/ Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, J. 2000. El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la UAB.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol. 1.

Pineda-Alfonso, J. A. y Navarro-Medina, E. (2019). Education for Citizenship to Integrate the Curriculum. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 481-499). Hershey PA: IGI Global.

Ross, E. W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. Taylor & Francis Group. Recuperado en febrero de 2019, de https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792.

Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11*, 73-86.

Sanmartí, N. (2007). La formació dels professors de secundària: quin "model organitzatiu" de formació? Grup d'Opinió sobre el Sistema Educatiu. En *La formació inicial del professorat de secundària* (pp. 53-62). Barcelona: ICE-UB.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 79-99). Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019), Education for Citizenship and Identities. En. J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). Hershey PA: IGI Global.

Santisteban, A. y Pagès, J. (Coords.). (2011). *La Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.

Shaver, J. P. (Ed.). (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: Macmillan.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Sternberg, R. J. y Spears-Werling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Barcelona: Publicacions de la UAB.

Wellington J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.

TRABAJANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS[5]

Iratxe Gillate

iratxe.gillate@ehu.eus

Begoña Molero

begona.molero@ehu.eus

Janire Castrillo

janire.castrillo@ehu.eus

Universidad del País Vasco UPV-EHU, España

5 Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación recibida desde MINECO/FEDER a través de los proyectos Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la Educación Patrimonial (EDU2015-65716-C2-2-R) y del proyecto EHU15/06 financiado por la UPV-EHU (grupo de investigación Gipypac).

1. Introducción

El siguiente estudio tiene como objetivo presentar una experiencia docente desarrollada en el grado de Educación Infantil de la Universidad del País Vasco, en la que se trabaja la perspectiva de género mediante metodologías activas. La introducción de estas metodologías no es algo nuevo en educación, pero sí en la educación universitaria, donde siempre ha primado un tipo de enseñanza en el que el profesorado-experto enseña al alumnado-inexperto, y especialmente conceptos. Hoy en día sabemos de la importancia de aprender haciendo y no solo conceptos, sino también valores y procedimientos. Y esto cobra mayor relevancia en el caso del alumnado del Grado de Educación Infantil, ya que son las personas sobre las que va a recaer la labor de enseñar en las edades más tempranas.

En cuanto a la perspectiva de género en las aulas, se observa que, si bien se han producido avances en la investigación historiográfica dedicada a recuperar las aportaciones de las mujeres a la historia (Fernández, 2001; López-Navajas, 2014), estas aportaciones no terminan de llegar al aula. Es decir, la invisibilidad de las mujeres sigue presente tanto en currículos, manuales y materiales didácticos, como en la formación del profesorado (Sánchez y Miralles, 2014). De nuevo, este hecho es especialmente grave cuando hacemos referencia a la educación infantil en donde se ponen las bases de las identidades personales y sociales. La falta de referentes para las niñas provoca desajustes en la forja de su identidad social, dando lugar a unos patrones de desigualdad que fragilizan la posición de la mujer y la dejan en inferioridad de condiciones.

El objetivo de esta experiencia docente llevada a cabo en la asignatura de Conocimiento del Medio Social y Cultural del Grado de Educación Infantil es contribuir a subsanar las anteriores limitaciones e iniciar un proceso de trasformación.

2. Metodologías activas: ABP

Aceptando el carácter netamente práctico de la profesión docente en educación infantil, resulta evidente también que para su correcto desempeño es necesario contar con un suficiente y relativamente sólido bagaje teórico de los múltiples aspectos que confluyen en el ejercicio de la profesión docente y la toma de decisiones que lleva aparejada. Para unir estas dos vertientes teórico-prácticas y, a la vez, evitar el desánimo del alumnado, se consideró una buena opción el recurrir a las metodologías docentes activas, apoyadas por la universidad mediante el programa ERAGIN (Garaizar y Fernández, 2010). De ese modo, se lograba proponer unas actividades de carácter práctico para el alumnado, pero sin olvidar integrar los contenidos teóricos básicos. Se consideró que el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP) resultaba la opción más adecuada, ya que la enseñanza de las ciencias sociales basada en la resolución de problemas trabaja a partir de problemas reales y estos facilitan el desarrollo de las capacidades analíticas y la relación de los hechos con sus causas y sus consecuencias (Santisteban y Pagès, 2011).

Esta metodología permite al alumnado, a partir de una problemática o situación de carácter general, desarrollar posibles intervenciones o propuestas (Kolmos, 2004, pp. 80-81). Estas propuestas son de carácter 'abierto' y su materialización queda en manos del alumnado. De este modo, se posibilita la aplicabilidad de los conocimientos de tipo teórico que se imparten en el ámbito universitario, así como el análisis crítico de los diferentes materiales didácticos a disposición del futuro docente, y la selección y transformación de aquellas ideas que mejor responden a la problemática observada en el aula. Pero, no menos importante, siguiendo una metodología ABP, se fomenta la innovación entre el alumnado, al permitir, e incluso alentar, la proposición de nuevas ideas para tratar determinados temas. De este modo, también se promueve la creatividad del alumnado, al permitirle explorar y generar nuevas ideas, improvisar sobre ellas, desarrollar juicios críticos y producir algo nuevo a partir de los anteriores procesos (Robinson, 2011). Y dado que el trabajo se desarrolla en grupos, también se propicia como valor añadido el trabajo cooperativo, pieza fundamental del perfil profesional de cualquier docente (Pujolas, 2009). Y, por qué no, pone al futuro docente en contacto con una metodología utilizada en el ámbito de la educación infantil: los proyectos. Es decir, el ABP ayuda al alumnado a desarrollar competencias que les permitirán resolver problemas a partir de un aprendizaje autogestionado, colaborativo y motivado (Zabala y Arnau, 2014).

3. Necesidad de incluir la perspectiva de género en el Grado de Educación Infantil

La escuela es un espacio imprescindible en la consecución del objetivo de una sociedad igualitaria, pero el «espejismo de la igualdad» del que nos habla Simón (2010) da como resultado el que no se trabajen contenidos y objetivos de gran importancia para la consecución de la igualdad, y que las desigualdades genéricas se perpetúen. Este espejismo ha sido transmitido por la escuela mixta, al unificar los currículos, los espacios, las aulas y el profesorado para las niñas y los niños, cuando en realidad lo que esconde es una generalización de los saberes masculinos y un ocultamiento de los femeninos. Por lo tanto, en la actualidad, la educación formal sigue siendo un espacio donde chicos y chicas estudian juntos, pero son socializados de maneras diferentes.

El alumnado de los grados de educación tiene que ser consciente de este hecho si quiere realizar cambios en este ámbito, porque en la actualidad las investigaciones señalan que en la práctica docente el currículum oculto ocupa un lugar privilegiado. Si bien diferentes estudios han mostrado la feminización de la profesión del magisterio, tanto en los grados de infantil y primaria como entre el alumnado del Máster de Formación del Profesorado (Aristizábal, 2015), nos encontramos ante la situación paradójica de la omisión de la categoría "género" en la formación histórica transmitida en la educación obligatoria, a pesar de los beneficios que para la formación social y ciudadana tendría su inclusión (Díez Bedmar, 2015), o la ausencia o presencia minoritaria de las mujeres en las programaciones didácticas del alumnado del Máster de Formación del Profesorado (Pagès y Santi, 2012). En la misma línea, las investigaciones sobre la interacción entre alumnado y profesorado concluyen que el estereotipo de la diferencia sigue actuando en niveles

inconscientes del profesorado y que, aunque el modelo educativo ha tendido a unificarse, el trato a los individuos sigue siendo distinto. Así, los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se los prepara para ello, estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas, en cambio, reciben el mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo (Subirats y Brullet, 2002). Por otro lado, las investigaciones sobre el profesorado universitario que forma a las y los futuros docentes ponen de manifiesto que en la universidad se están dando avances con la inclusión de la perspectiva de género en las diferentes asignaturas, pero también señalan que no es sistemático y que el profesorado demanda la inclusión de una asignatura específica sobre igualdad y género (Aristizábal, 2011).

4. Método

La experiencia presentada se ha desarrollado en la Facultad de Educación de Bilbao (EHU/UPV), dentro del programa ERAGIN, utilizando el ABP. Este proyecto se ha implementado entre el alumnado de segundo curso del Grado de Educación Infantil dentro de la asignatura Conocimiento del Medio Social y Cultural. La finalidad de esta propuesta ha sido promover entre los futuros docentes la reflexión y el trabajo práctico sobre la educación en valores en esta fase educativa. En su desarrollo se han tenido en cuenta dos aspectos diferentes, que concuerdan con dos de los temas de esta asignatura. Por un lado, se introducen aspectos relativos al proceso de construcción infantil del conocimiento del medio social y cultural. Por otro lado, al desarrollo de valores y normas en ese mismo periodo educativo. En definitiva, se busca la profundización por parte del futuro docente sobre la forma en la que los niños/as conocen su medio y la posible influencia en su comportamiento, así como sobre la forma en la que los docentes pueden intervenir y educar en valores a su alumnado.

El proyecto se inicia planteando una situación que, aunque imaginada, puede muy bien ser totalmente real. Un niño de cinco años dice al maestro/a que *los niños no hacen los trabajos de casa*, quizás influenciado por lo que ha escuchado en casa o a gente mayor. Con esta situación se pretende atraer la atención y el interés del futuro docente sobre una realidad que muy bien se puede dar en cualquier centro educativo. Y, además, se le pone ante una disyuntiva: qué puede hacer él/ella ante una situación como esa y cómo puede ayudar a cambiarla. Para acercar en todo lo posible esa situación a la realidad, ésta se desarrolla en una escuela concreta y en un escenario que sitúa al alumnado en un contexto de actividad profesional. Se les emplaza a trabajar ante la existencia de esas actitudes machistas entre su alumnado, a lo que se añaden las noticias que sobre esa temática van jalonando los diferentes periódicos, y se les plantea la posibilidad de intervenir directamente para paliarlas en la medida de lo posible.

En ese mismo escenario se plantea la situación que da como resultado la necesidad de proponer una alternativa ante la situación mencionada. El claustro del que forma parte el/la docente ha decidido intervenir y trabajar en la escuela el tema de la igualdad de género. Para decidir qué propuesta implementar, se acuerda que los integrantes del claustro se dividan en

grupos, desarrollen su propia propuesta de intervención, la presenten al claustro, y decidan entre todos cuál es la mejor y, por lo tanto, la que va a ser finalmente aplicada.

Se deciden los pasos a dar para lograr el objetivo: el desarrollo de una propuesta didáctica para trabajar el tema de la igualdad de género en el ámbito de la educación infantil.

1. Aprovechando que el alumnado de 2º de curso realiza su primer Practicum en septiembre, antes del comienzo de la asignatura, se ha considerado oportuno utilizar esta experiencia personal y la relación con sus tutores para reflexionar sobre las características de las relaciones de género entre los niños y niñas con los que han trabajado y su posible evolución durante los años de la educación infantil. Con ello se pretende que realicen un (pequeño) análisis y reflexión sobre el escenario y la problemática sobre las que deben incidir sus propuestas.
2. .Para acercarse, aunque sea de forma introductoria, al amplio tema de estudio del proceso de construcción infantil del conocimiento del medio social y cultural se propone la lectura de unos artículos sobre este tema, la coeducación y algunas formas de analizar elementos que aparecen reflejados en los cuentos. Estos textos se trabajan en clase a través de la técnica del puzle, pretendiendo que el alumnado reflexione sobre lo que esas lecturas pueden aportar al desarrollo de su trabajo.
3. Como paso final, los grupos de alumnos/as deben desarrollar una propuesta didáctica para trabajar en el aula sobre el aspecto del escenario educativo que han considerado más significativo o adecuado para su trabajo.

Para valorar el proyecto, nos hemos centrado en las opiniones vertidas por los estudiantes en la encuesta realizada al finalizar su realización. El número de encuestas recogidas asciende a 29.

5. Resultados

El primer aspecto que merece la pena mencionar es el alto grado de satisfacción del alumnado por la metodología seguida. La valoración de la experiencia es bastante buena en un 90% y muy buena en el resto. Datos que también se reflejan en la aceptación por un 90% de los estudiantes de la repetición de la metodología utilizada si hubiera otra oportunidad. Lo mismo cabe afirmar en la mayoritaria respuesta afirmativa de los estudiantes sobre si la metodología seguida les ha ayudado a aprender más o menos en comparación con planteamientos metodológicos más tradicionales. El 76% ha contestado que le ha ayudado más y un 14% mucho más. Datos positivos que también se reflejan en los aspectos que la metodología utilizada ha ayudado a desarrollar según la opinión de los estudiantes. La totalidad de los resultados se encuentra entre 'bastante' y 'mucho', lo que refleja algo que ya muchos estudios habían mostrado: esta metodología aporta una formación más significativa y adecuada que las tradicionales.

Otro aspecto que merece ser destacado es la valoración sobre la información aportada por el profesorado a lo largo del proyecto. Los estudiantes consideran que ha sido 'suficiente' en un 53'5% y 'bastante' en un 35'7%. Pero, si sumamos al primer dato el 7'1% de los que han considerado que ha sido 'poca' la información recibida, parece entreverse la existencia de algún problema, bien en la guía o en la presentación del proyecto. Quizás la respuesta se encuentre en el fomento del trabajo autónomo del estudiante que se ha buscado a lo largo de este proyecto. Quizás el alumnado ha estado acostumbrado a trabajar en proyectos, pero siendo estos más guiados. Así lo parecen afirmar los propios estudiantes: algunos afirman haberse encontrado algo 'perdidos' al principio, aunque luego, a medida que el proyecto se ha ido desarrollando, se han ido centrando y superando ese periodo de dudas. Por todo ello, resulta difícil calibrar la necesidad o no de realizar modificaciones en este sentido. De hecho, como se ha afirmado, se han intercalado clases teóricas a lo largo de la realización del proyecto, no dejando exclusivamente en manos de los estudiantes la búsqueda de la información necesaria para finalizar el proyecto, como muchos de los impulsores de esta metodología proponen. Aun así, muchos han echado en falta más información. Quizás se deba a la 'cultura' educativa de la que provienen algunos de los estudiantes, pero se considera que propiciar la autonomía del alumnado es necesario. De hecho, para su vida profesional esa es una característica muy conveniente. Una forma de solventar este aspecto puede ser dar mayor relevancia en la presentación del proyecto a la idea de que se busca esta autonomía en el desarrollo del proyecto, porque es un elemento que les acerca más a su futura vida profesional.

6. Conclusiones

La aplicación de este proyecto se considera globalmente muy positiva. Por un lado, las encuestas y las impresiones recibidas en clase indican que el alumnado ha logrado un mayor aprendizaje utilizando esta metodología, además de haber percibido que la tarea desarrollada tenía más conexión con su futura actividad profesional. Por otro lado, la sensación con la que nos quedamos es que hemos conseguido proponer una tarea que el alumnado ha considerado más atractiva, aunque le haya obligado a trabajar más (o, por lo menos, de otra forma) que siguiendo los métodos tradicionales. Quizás en esa opinión más positiva ha jugado un papel destacado la opinión del alumnado de que la tarea propuesta estaba conectada con posibles situaciones reales que pudieran encontrarse en su futura labor como docentes.

En segundo lugar, la inclusión de la perspectiva de género en una asignatura del Grado de Educación Infantil ayuda al alumnado a ser consciente del sesgo androcéntrico de la sociedad en la que viven y han sido educados y educadas. De ese modo se les dota de herramientas para discernir hechos sexistas y poner los medios necesarios para que no se reproduzcan en sus futuras aulas. En definitiva, sirve para introducir la reflexión de las relaciones de género en educación infantil en el futuro docente de una forma más significativa y que puede producir cambios en su actividad profesional.

Referencias bibliográficas

Aristizábal, P. (2011). *Generoaren trataera irakasleen formazioan*. Bilbao: Emakunde.

Aristizábal, P. (2015). Heziketa, emakumeen ardura? En K. Bujan y L. Maceira (Coords.), *Educación, memoria e historia de las mujeres vascas. Lecturas feministas* (pp. 109-136). Oñati: Intxorta 1937 Kultur Elkartea.

Díez Bedmar, C. (2015). Enseñanza de la Historia en Educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *Clío, History and History teaching, 41*.

Fernández, A. (Coord.). (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Garaizar, J. y Fernández, I. (2010). Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea: valoración y prospectiva. En J. Garaizar y J. M. Goñi (Eds.), *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la universidad: propuestas de innovación educativa en la UPV/EHU* (pp. 15-30). Bilbao: UPV/EHU.

Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, *33,* 77-96.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada, *Revista de Educación, 363*, 282-308.

Pagès, J. y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?, *Cadernos de Pesquisa do CDHIS, 25*(1), 91-117.

Pujolas, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Chichester: Capstone.

Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro, *Tempo & Argumento, 6*(11), 278-298.

Satisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar.* Madrid: Síntesis.

Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación.* Madrid: Narcea.

Subirats, M. y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-168). Barcelona: Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

EL CONFLICTO GENERACIONAL COMO TEMA CONTROVERTIDO EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA

José Antonio Pineda-Alfonso

apineda@us.es

Universidad de Sevilla, España

1. Introducción

Se presenta un estudio que ha seguido, desde un punto de vista metodológico, el enfoque de una investigación-acción. Se trata de la experimentación con seguimiento investigativo de un proyecto curricular que pretendía organizar los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales para 4º curso de ESO (n=21) en torno a una serie de actividades de análisis de casos de conflictos y problemas de convivencia a tres escalas. La escala *micro*, del conflicto interpersonal, la escala *meso* de los conflictos y la convivencia en una organización, y la escala *macro* de la convivencia social y política (Pineda-Alfonso, 2013). Pretendíamos con esto utilizar la analogía y el análisis comparativo entre escalas del conflicto para comprender los procesos complejos de convivencia que conforman los contenidos de las ciencias sociales. En concreto, presentamos los resultados de la experimentación de una secuencia de actividades en la que aparece involucrado el conflicto generacional entre jóvenes y adultos en el marco de la institución escolar. De esto se deriva la potencialidad del trabajo con temas controvertidos con una metodología investigativa como estrategia de formación docente basada en la reflexión sobre la propia práctica.

2. Ciudadanía, conocimiento social y conflicto generacional

En las últimas décadas, ante la preocupante desafección política de los jóvenes, se ha promovido, desde distintas instituciones, la enseñanza de una ciudadanía activa y participativa que desarrolle los aprendizajes sociales. Sin embargo, y a la vista de los acontecimientos, todo parece indicar que no estamos consiguiendo nuestros objetivos. Los enfoques de educación para la ciudadanía desde posiciones meramente humanitarias, basados en contenidos escolares exclusivamente relacionados con las instituciones políticas y desarrollados con metodologías que no tienen en cuenta las experiencias y los intereses de los jóvenes, parece que no están dando lugar al cambio conceptual y actitudinal deseado.

Por otra parte, los contenidos escolares previstos en los curricula acerca de las instituciones políticas, y las propuestas didácticas, basadas la mayor parte de las veces en materiales suministrados por los libros de texto, parecen ignorar las concepciones que tienen los sujetos de diversas edades acerca de los hechos sociales. De ahí que a menudo estos conceptos resulten difíciles de entender para los escolares, y que, por tanto, la identificación de los obstáculos epistémicos y el diseño de propuestas didácticas para superarlos resulte de gran relevancia para la investigación educativa (Lenzi et al., 2005).

Los estudios realizados sobre las concepciones de la autoridad política muestran que los niños mantienen, en general, un concepción mítica y protectora, una teoría ingenua o hipótesis benefactora, según la cual el gobierno “debe hacer el bien”. Esto implica además una concepción armónica, sin conflictos, de las relaciones entre la autoridad y la gente (Lenzi y Castorina, 2000). Esta teoría ingenua aparece en la infancia (Berti, 2002), se construye por analogía con la imagen

paterna, y evoluciona en los jóvenes entre los 13 y los 17 años hacia una concepción más avanzada del gobierno como institución, con un notable avance conceptual (Lenzi, 1998, p. 91).

Con respecto a la autoridad en la escuela, temática que nos interesa indagar especialmente, las investigaciones realizadas en psicología genética y en psicología social llevaron a afirmar que diferentes experiencias institucionales intervenían en el tipo de representación social de los niños, y definía dos tipos: el participativo y el integrativo. El primer tipo de representación social sobre la autoridad en la escuela promueve que todos los miembros de la institución participen en la toma de decisiones, la segunda se basa en un entramado jerárquico sobre el que se basan las decisiones de la autoridad.

Algunos estudios han establecido una concepción minimalista según la cual las ideas de los niños de entre 6 y 13 años se basan en la hipótesis del "dueño", pues la autoridad proviene de un dueño que le vende la escuela al director y que le dice lo que puede hacer. En la teoría maximalista los sujetos definen la autoridad por un sistema de cargos, el director es parte de un sistema, del que depende la jerarquía de la autoridad y sus límites; esto supone un avance en la posibilidad de pensar la escuela como una institución (Lenzi y Castorina, 2000).

Este enfoque plantea que los factores contextuales son fundamentales en la construcción de las concepciones sobre lo social, pues los niños son blanco de la actividad de las instituciones y de la autoridad que los disciplinan. Esto es, los niños construyen sus ideas de lo social mediatizados por las prácticas sociales y los discursos que provienen de las familias, docentes y comunicadores. Según la teoría de las representaciones sociales, se trataría de cómo la ideología dominante crea las condiciones para que la dominación se convierta en subjetividad (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005). El caso de la representación social de la autoridad política sería un ejemplo de esto, pues son creencias con implicaciones afectivas y valorativas que funcionan como obstáculos epistemológicos para la adquisición del conocimiento de lo social (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).

Las representaciones sociales son condiciones esenciales en la construcción de las ideas sobre la sociedad y constan de creencias y metáforas producidas en las interacciones sociales y en las prácticas institucionales. Por ejemplo, los niños entienden que portarse mal es que los castiguen, como si el castigo fuese la causa o la prueba del mal comportamiento. Esto permite a Castorina et al. (2001) hipotetizar que la elaboración de significados por parte de los niños es una reconstrucción que se hace en el interior mismo de las restricciones de la relación de autoridad, de las acciones institucionales dirigidas a los propios niños.

Las prácticas sociales regladas, escolares o económicas, se convierten en objetos de conocimiento social para los niños. Tales prácticas, incluidas las metáforas sociales acerca de su significado, limitan, tanto como posibilitan, la formación de las nociones sociales. Delval (1994) plantea que el ciudadano medio también tiene sus teorías y explicaciones, muchas de las cuales ha estudiado en la escuela, pero las ha ido olvidando. Muchas de estas teorías o creencias son

extraordinariamente resistentes a la enseñanza escolar, hasta el punto que siguen manteniéndose en los adultos que no han realizado estudios especiales de la materia de que se trate. Según Delval (1994), lo que sucede es que el alumno establece dos tipos de explicaciones, una para dar cuenta de los fenómenos de la vida cotidiana que emplea cada día en su actividad normal y otra para la actividad de la escuela, es decir, con palabras técnicas que vienen en el libro o aparecen en las enseñanzas del profesor y que son las que se deben emplear para contestar en clase o responder a las preguntas de examen, con posibilidades de éxito.

Desde la perspectiva del *embodied cognition,* se han aportado nuevos elementos para la comprensión de cómo la gente construye sus subjetividades, y esto significa reconocer los patrones inconscientes y automáticos de pensamiento, así como la importancia de los límites de la racionalidad consciente. Recientemente Fishman y Haas (2012) han planteado la utilización de este modelo para vencer las limitaciones de una educación para la ciudadanía fijada en modelos simplistas y dualistas del "bien contra el mal" o de perspectivas humanitarias.

La utilización de estos supuestos permite programas de educación ciudadana que ponen el énfasis en la participación democrática y en las experiencias de las vidas de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. Los autores plantean el concepto de *governmentality* en educación, que puede ser entendido como el análisis de metáforas a través de las experiencias vividas por los individuos. Una de estas metáforas es la de "padre estricto", tan presente en sistemas sociales jerárquicos y competitivos, en los que rige el disciplinamiento a través del premio y el castigo, y tan visible en muchas parcelas de la vida cotidiana (Haas y Poynor, 2005).

La idea de la *embodied cognition* es que no es posible pensar en una ciudadanía basada en un ciudadano incorpóreo, la ciudadanía no puede ser entendida sin la comprensión de nuestros modos de pensar prototípicos y metafóricos (Fishman y Haas, 2012). La utilización de la *embodied cognition* proporciona una comprensión y una clarificación de nuestro propio pensamiento para entender mejor las relaciones entre los argumentos conscientes y nuestros modos de pensar automáticos (Parker, 1996).

3. Diseño y procedimiento metodológico de la investigación

Se presentan aquí los resultados de la puesta en práctica de una secuencia de actividades correspondiente al análisis de la convivencia en una organización, en concreto el propio centro escolar en el que se realizó la experimentación, un IES situado en un barrio de la periferia de la ciudad de Sevilla. La secuencia de actividades (A) a la que se refiere este estudio consistió en el análisis de una serie de casos de conflictos ocurridos en el centro educativo en los que estaban involucrados los jóvenes alumnos y sus profesores, que desempeñaban distintos roles dentro de la institución. En uno de estos casos, ante la imposibilidad de identificar al responsable en un caso de deterioro del mobiliario, se aplicaba un castigo colectivo sobre un grupo de alumnos.

Se ha utilizado, como instrumento de recogida de datos, las grabaciones en audio (F2) de las interacciones en uno de los grupos de debate (G3) compuesto por 5 alumnos (S1-S5), así como las intervenciones del profesor (P). Los fragmentos discursivos han sido recogidos de una serie de actividades (A) desarrolladas en tres momentos (U1, U2, U3), que se corresponden con los tres trimestres del curso escolar, y analizados siguiendo la técnica de análisis crítico del discurso (Van Dyck, 2002).

4. Análisis de resultados

El análisis del conflicto propuesto por el profesor consistía en un caso en que un extintor del pasillo había aparecido roto y en ese momento el grupo de 4.º de ESO D estaba allí. Los profesores decidieron que, como no se sabía quién había sido, pagarían los desperfectos todos. Se trataba de reflexionar en torno a la cuestión de la gestión de los conflictos en el contexto de una organización, en la que estaban implicados roles y funciones institucionales, así como el conflicto generacional entre adultos y jóvenes. Observamos que las primeras respuestas tenían un tono conformista. El conflicto consistía en estar en el lugar equivocado en el momento equivocado, no era una cuestión de relación entre personas, sino de contingencias inevitables, de mala suerte. Este esquema cognitivo simplificador, de negación o evitación del conflicto, aparecía además vinculado a una actitud con respecto al conflicto que no favorecía su gestión para la convivencia.

> "G3S2: porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tú estás ahí, pues tú pringas, es la ley de la naturaleza" [G3-U2-A7-F2].

Naturalizar las relaciones sociales para proveer a los fenómenos de un estatus de aceptabilidad permitía no pensar que en realidad había implicadas relaciones entre personas con poderes desiguales, ocultando las relaciones de poder y dominación que se daban en esta situación. El conformismo y la aceptación acrítica de situaciones de injusticia y de falta de equidad retardaba el progreso cognitivo, pues implicaba aceptar un discurso único y acabado, la versión de la cultura escolar, "lo que se hace aquí", y en la cual no hay posibilidad de participar o construir alternativas. Pero pronto comenzaron a aparecer opiniones divergentes:

> "G3S1: aquí lo que te dice es que le echan la culpa a ellos, ellos no tienen (…) no que ellos lo han roto, sino que le echan las culpas.
>
> G3S1: sí, aquí sí, aquí si le echan la culpa, le echan la culpa a 4.º de ESO D.
>
> G3S5: sin saber si son ellos [G3-U2-A7-F2]."

G3S1 avanzó una puntualización que suponía un paso hacia una concepción del conflicto en términos de relaciones entre adultos y jóvenes en la que unos tenían el poder de adjudicar culpas sin tener pruebas, y se acercaba a una actitud crítica en cuanto señalaba una cuestión de justicia y de equidad: estaban

siendo culpados sin saber si realmente habían sido ellos. Poco a poco, con avances, retrocesos y opiniones cruzadas, y a veces contradictorias, se iba abriendo paso una idea que suponía un progreso conceptual y actitudinal: la presunción de culpabilidad de los jóvenes y lo injusto del castigo colectivo.

> "G3S2: yo pienso que a ellos [los profesores] les da igual lo que les diga, a ellos se la sopla, se lo dices y te dicen, ea, vosotros habéis sido y callaos ya (...).
>
> G3S1: sí, pero tienen que tener pruebas.
>
> G3S1, G3S4: no tienen pruebas para acusarlos" [G3-U2-A7-F2].

La cuestión de la falta de pruebas señalaba el camino del debate a posiciones de valoración ética y de progresión cognitiva, a tener en cuenta lo que no se ve, que hay relaciones entre las personas y que existen poderes desiguales. Pero G3S2 insistía en las cuestiones circunstanciales y en la negación del conflicto. Ante esto, el profesor intervino intentando sacar el debate del atasco, puntualizando, aclarando, sintetizando y tratando de abrir caminos para la discusión. Y, sobre todo, proveyendo ideas y significantes nuevos que estaban implícitos en el discurso, pero no terminaban de emerger, como el concepto de castigo colectivo, que estaba continuamente rondando, y tras él la idea crítica del discurso: el conflicto generacional.

> "P: vamos a ver, distingamos entre lo que pueden hacer y lo que consideramos justo en nuestra opinión (...) en ese tema hay algo que se presta a la discrepancia y al debate, que es: el castigo colectivo que se aplica en la escuela, ¿qué opináis de él?, es decir, alguien ha roto el extintor y como no sabemos quién es, paga una clase entera, ¿qué opináis de eso?"
>
> "G3S4: yo creo que los profesores no van a expulsar a una clase entera, porque habrá gente que estudie y no lo van a expulsar.
>
> P: sí, pero ¿tú crees que eso es justo?
>
> G3S4: no es justo.
>
> P: ¿por qué?
>
> G3S4: porque es sin saber que ha sido uno de la clase que a lo mejor ha podido ser otro (...) a lo mejor no ha sido ni de la clase" [G3-U2-A7-F2].

Observamos, en el transcurso de los debates, que el conformismo podía ser paralizante desde el punto de vista cognitivo, el esquema mental de "lo que existe es lo único posible" obstaculizaba el progreso de las ideas e impedía el pensamiento creativo y divergente. Frente a esto, el profesor intentaba llevar el debate el campo de la reflexión crítica y ética.

> "P: ¿podemos imaginar una situación similar fuera de la escuela? Imaginad, por ejemplo, que sabemos que en un bloque de viviendas hay una persona que ha cometido un delito y sabemos que vive allí, pero no podemos identificar exactamente quién es, ¿cuál sería el paralelismo, qué haría la policía si se pudiera hacer lo mismo que en un Instituto?
>
> G3S5: tengo mis derechos, le diría (...)" [G3-U2-A7-F2].

Paradójicamente fue G3S5 el que introdujo el significante faltante -"tengo mis derechos"-, que, aunque presente en el discurso, había estado suprimido todo el tiempo. Este alumno absentista, con un pie dentro y otro fuera la escuela, compartía todo lo bueno y lo malo de la cultura popular y estaba poco impregnado de la cultura escolar, tenía el descaro suficiente para decir lo que los demás callaban.

"G3S2: y sin una orden judicial no me puede llevar.

P: exactamente, o sea que tú tienes derechos como ciudadano, ¿no?

G3S1: claro.

P: por ejemplo, el derecho a la presunción de inocencia, yo soy inocente hasta que no se demuestre lo contrario, ¿no?, y ¿eso ocurre en la escuela?

G3S?: a veces sí y a veces no, hay (…)

P: en el caso que estamos planteando.

G3S?: no.

G3S2: tú le dices eso a un maestro y te dice: anda ya, te pongo un parte y te vas a tu casa.

P: entonces, ¿en la escuela no hay derechos?

G3S1: los hay, pero algunas veces no quieren verlos.

P: ¿qué opináis de eso?

G3S1: hombre, yo (…) [el tono de voz de los alumnos ha cambiado, parece inseguro, dubitativo]

G3S2: yo opino que los alumnos no tienen derechos.

G3S5: nos tienen que tener el mismo respeto porque somos las mismas personas, vale que son nuestros tutores aquí en el instituto, pero que… [G3-U2-A7-F2]."

El profesor planteaba un dilema basado en el contraste entre el mundo exterior y el de la escuela, en aquel existen derechos: "¿eso ocurre en la escuela?", los alumnos trataban de escapar de una dolorosa constatación contemporizando: "a veces sí, a veces no". Pero la situación estaba madura para plantear directamente: "¿entonces en la escuela no hay derechos?". Aquí el tono de voz de los alumnos cambió, se volvió dubitativo, estábamos tratando un tema delicado. Pero ahora empezaron a circular las ideas, la cadena de las significaciones se puso en marcha: aparecen los derechos, el sentido de la justicia y la equidad, la reciprocidad en el trato, las relaciones de poder, etc. En definitiva todo lo que estaba implícito en el conflicto que estaban debatiendo. Además de injusto, el profesor planteó si ese tipo de relaciones eran educativas, si promovían el sentido de la responsabilidad o del compromiso. Y los alumnos contestaron:

"P: ¿es una medida eficaz desde el punto de vista educativo?

G3S4: yo creo que no.

G3S2: puede ser que sí o puede ser que no.

P: ¿por qué?

G3S1: que no, porque, vamos a ver, no puede castigar a todos sin saber (...) si ha sido principalmente de esa clase, y que sí, porque así aprenden y si ha sido ese grupo ya no vuelven a hacerlo.

G3S2: yo creo que si fueran ellos, les vendría bien un escarmiento por ser tontos, y si no fueran ellos, pues me parecería injusto, porque si ellos no hubieran sido, les causaría una sensación de (...)

G3S5: de impotencia.

G3S2: (...) de injusticia que liberarían contra los maestros [silencio].

G3S1: también, ¿tú qué opinas?, ¿nada?, ¿estás indeciso todavía?

G3S3: estoy de acuerdo.

G3S1: ¿estás indeciso, no?" [G3-U2-A7-F2].

A cada avance, pues, le correspondía un retroceso, aun así no estaban muy convencidos "estoy de acuerdo, pero no estoy de acuerdo" , porque si no hubieran sido ellos los culpables, se sentirían *impotentes* por la injusticia y lo "liberarían contra los maestros". Esta expresión de impotencia por la injusticia del abuso de poder y de descarga de frustración contra los maestros, dicho en boca de G3S2, nos da algunas pistas acerca de las fantasías agresivas hacia las figuras de autoridad manifestadas con anterioridad en repetidas ocasiones por este alumno.

"G3S1: es que aquí también tenemos derechos, lo que pasa es que no sabemos muy bien los derechos que tenemos.

G3S5: el otro día estábamos en clase de X (una asignatura), alzaron la voz dos o tres y nos pusieron un castigo colectivo.

G3S1: lo hacen porque creen que es efectivo, que a la larga va a ser efectivo.

G3S2: como dijo X [el profesor de la asignatura], ¡a copiar todos!

G3S4: es que, para empezar, nosotros no conocemos ni los derechos que tenemos.

G3S5: me acojo a mi derecho constitucional (...)."

Finalmente, con avances y retrocesos terminaron plasmando una idea: "no conocemos ni los derechos que tenemos", situando el conflicto y las relaciones de poder en el campo del saber.

5. Conclusiones

Consideramos la cuestión de las relaciones entre jóvenes y adultos, en el marco de la institución escolar, como un objeto de estudio y de investigación escolar con gran potencialidad educativa por las posibilidades que ofrece para desencadenar procesos no solo de naturaleza cognitiva, sino

también socioemocionales y psicosociales que promuevan el cambio actitudinal. La experiencia de relación con la autoridad se configura como una matriz insustituible para la construcción, con sentido personal, de determinadas ideas fuerza fundamentales en las ciencias sociales, y para el cambio actitudinal hacia posiciones de búsqueda de la equidad, la justicia y el respeto de los derechos. Por otra parte, el trabajo con temas controvertidos con una metodología investigativa ofrece una oportunidad insustituible al profesor de ciencias sociales para reflexionar sobre su propia práctica y profundizar en su formación como docente.

Referencias bibliográficas

Berti, A. E. (2002). Children´s understanding of politics. En M. Barret y M. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children ́s understanding of society*. Hove: Psycology Press.

Castorina, J. A., Zerbino, M., Kohen, R., Tabbush, C. y Clemente, F. (2001). El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales, Revista IRICE. *15*, 31-54.

Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: Las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Fischman, G. E. y Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education, 36*, 169-196.

Hass, E. y Poynor, L. (2005). Issues of teaching and learning. En W. Fenwick (Ed.), *The SAGE Handbook of Educational Leadership. Advances in Theory, Research, and Practice*. London: Sage Publications, Inc.

Lenzi, A. M. (1998). Psicología y didáctica. ¿Relaciones peligrosas o interacción productiva? una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno. En R. Baquero, A. Camilloni. M. Carretero, J. A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin (Eds.), *Debates constructivistas* (pp. 69-113). Buenos Aires: Aique.

Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: La noción de autoridad escolar y el cambio conceptual en los conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A. y Iglesias, M. (2005). Construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana. En J. A. Castorina (Coord.), *Representaciones sociales y construcción conceptual: El conocimiento sobre la sociedad* (pp. 71-97). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Parker, W. C. (1996). *Educating the democratic mind*. New York: State University of New York Press, Albany.

Pineda-Alfonso, J. A. (2013). El conflicto y la convivencia. Una investigación con alumnos de 4.º de ESO de un barrio periférico de Sevilla. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 12*, 111-118.

Van Dijk, T. (2002). Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 95-120). London: Sage.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD

Sandra Muzzi

sandra.muzzi@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona y profesora de Ciencias Sociales de secundaria, España

Neus González Monfort

neus.gonzalez@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Introducción

Una de las premisas que debemos tener presente como maestras y maestros es la importancia de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Ciencias Sociales en la formación del profesorado de educación infantil como base de una enseñanza transformadora de la sociedad.

En una sociedad hipercompleja como la nuestra, las prácticas son muy importantes, ya que representan el momento en el que los contenidos confluyen con el desarrollo profesional y la reflexión crítica.

Los objetivos de esta investigación son ver y describir las representaciones sociales de las niñas y de los niños sobre la familia antes y después de la implementación de una propuesta didáctica sobre las estructuras familiares, lo que adquiere relevancia, ya que se llegan a romper estereotipos y prejuicios.

Este estudio de caso fue llevado a cabo en una escuela de la ciudad de Granollers (Barcelona) en el año 2018, en las clases de I3, I4 e I5. El resultado fue alentador, ya que se consiguió cambiar la idea de familia de algunas niñas y niños, llegando a observar en sus dibujos una verdadera muestra de la sociedad actual.

2. El rol social de la maestra de infantil

> Históricamente, se tenía la percepción de que las etapas de infantil, de cero a seis años, eran unas etapas escolares de cuidados, de protección y de juego. "Históricamente, la docencia en el nivel inicial se construyó sobre un modelo femenino que se caracterizó por exaltar un ideal maternal, sustentado por la afectividad y el altruismo. La base de la defensa del magisterio femenino era coherente con la defensa de la madre educadora; si las mujeres se hacían cargo de los niños pequeños en el hogar, también podrían hacerlo en los jardines de infantes y en las escuelas elementales (Vergara Arboleda, 2014, p. 112).

Esta convicción de que la maestra era solo la encargada de abastecer de cuidados de higiene personal y de cuidados maternales, ha sido muy difícil de cambiar, porque hay unas ideas preconcebidas ligadas a sus propias experiencias docentes. Romper con estas concepciones sociales es complejo, ya que son actitudes arraigadas tanto en los docentes como en la sociedad. Las maestras de infantil a menudo no son conscientes de que tienen un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad, del género y de la ciudadanía global (Romero Tena et al., p. 370). Sin embargo, muchas investigaciones reafirman el rol imprescindible de las maestras y maestros: "Los centros escolares constituyen espacios imprescindibles para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables, ya que a través de ellos se trasmiten y se reproducen los diferentes patrones culturales. De este modo, la intervención del profesorado de forma activa y creativa es imprescindible para estos cambios [...] son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículo de socialización" (Vega Caro et al., 2008, p. 1198). Correa (2015, p. 257) añade que "la imagen es uno de los modos de

representación más extendidos hoy, mucho más probablemente que las palabras. Vivimos en una sociedad dominada por las imágenes y analizar la carga que contienen poniéndolas en relación con otros relatos y discursos que interpretan esa realidad es una tarea educativa de primer orden". Dewey pensaba precisamente esto y lo pensaba en un tiempo en que la era digital era inexistente e inimaginable.

Además, Santisteban (1994) analiza otro aspecto: "nos empeñamos en enseñar lengua y matemáticas en las primeras etapas de la vida de los infantes, porque nos han dicho que eso es importante para la vida, pero no nos planteamos enseñar política. ¿Por qué? ¿No es más abstracto el pensamiento matemático que los aprendizajes de participación, del género o la geografía? La participación es fundamental en un grupo y los infantes saben participar de forma espontánea". El género, los roles y las estructuras familiares y sociales son constructos sociales que también se aprenden desde edades tempranas "así, ¿cómo no nos planteamos enseñar ciencias sociales y sus diferentes contenidos en educación infantil de una forma más consciente?".

Hay entonces que reflexionar sobre cómo las personas llegan a poder valorar los hechos que viven, cómo prevén, preparan e imaginan el futuro, qué mecanismos siguen, qué capacidades necesitan (Santisteban, 1994). Es necesario desarrollar lo que Morin llamaba pensamiento complejo, que se refiere a la capacidad de analizar e interconectar distintas dimensiones de lo real.

Es así como nos tenemos que comprometer en trabajar a partir de problemas socialmente relevantes en la formación inicial de educación infantil. Es nuestro deber como docentes abordar todo un abanico de posibilidades y herramientas para dotar a nuestro alumnado de múltiples propuestas con el fin de que su formación sea la de crecer como ciudadanas críticas, participativas y agentes de cambio para otro tipo de democracia y de justicia social.

Para concluir, González-Santisteban (2016, p. 6), en una investigación llevada a cabo en Colombia, recuerdan que "diversos autores (Evans, 2006; Bolívar, 2007) resaltan que [...] el éxito de la materia (Ciencias Sociales) depende, junto a otros factores, de la capacidad de su profesorado [...] de promover enfoques más activos fundados en la participación en el aula y centro".

Por eso, reivindicamos la importancia de las ciencias sociales y de su didáctica como eje vertebrador de este cambio.

La maestra transformadora tiene el difícil reto de educar a las personas para el futuro, ayudarlas con prácticas reflexivas y participativas y capaces de leer la multitud de mensajes que recibimos cada día. Ellas y ellos aprenden en libertad y a partir de sus experiencias. Si queremos formar a futuros ciudadanos y ciudadanas libres, comprometidas y activas en una sociedad democrática, tenemos que comenzar por las ciencias sociales en la educación infantil (Salinas Ramos, 2014).

3. El currículum de la etapa de educación infantil en Cataluña

El currículo de Cataluña sobre la etapa de educación infantil nos menciona, en diversos apartados, la importancia de concienciar al alumnado de cómo tiene que formar parte del mundo que lo rodea y empezar a descifrarlo. Así se dice en el apartado *¿Qué se aprende?* (p. 35): "Entender el mundo que nos rodea. Todos los aprendizajes están centrados en el mundo que nos rodea: el mundo natural y físico, la sociedad, los lenguajes, el mundo literario, las ideas, el arte, el mundo virtual [...] por eso, es necesario que la escuela esté abierta al mundo de manera que las relaciones mundo-escuela sean muy fluidas: tenemos que salir fuera del aula y tenemos que dejar que la realidad entre en la escuela. Entender, dar sentido a todo lo que nos rodea es lo que da sentido a la educación". Y sigue en la página 42, mencionando a Pikler: "El concepto de niños y niñas competentes, se refiere a una serie de características que los identifica: capacidad de experimentación, de conocimiento, emotiva, expresiva, de actividad autónoma, participativa, de reacción y para producir efectos de muchos tipos en su entorno físico (rompen cosas, pintan, se ensucian), emocionales (se hacen querer, nos hacen sufrir) y de relación". Y concluye: "Este tipo de reflexiones y cambios de mejora son las que retornan al docente para sentir profundamente el avance profesional y personal. Por eso, el alumnado tiene que: participar, tomar decisiones, elaborar respuestas, experimentar el efecto de las acciones y actuar sobre el mundo que le rodea" (p. 45).

Estos pocos fragmentos son solo pequeños ejemplos de la importancia que se le da a la autonomía del infante, al aprendizaje de la participación, al pensamiento crítico y, por ende, al saber vivir en democracia y tratar de interpretar el mundo según sus juicios de valor y no con los juicios de valor de la maestra.

4. Estudio de caso: "¿Todas la familias son iguales? ¡Todo un mundo de familias!"

Cada año, al empezar las clases de prácticas, les planteamos a nuestras alumnas y alumnos si se puede trabajar política en infantil. Sus respuestas son diversas, pero entre todas llegamos a la conclusión de que sí, ya que eso comporta unos valores que son inherentes a cualquier situación de aula, si queremos ser guías y no transmisoras de conocimientos. El objetivo del docente tiene que servir de guía para que los alumnos transformen los conocimientos en situaciones prácticas y cotidianas. Llenar de conocimientos sus cabezas sin una práctica significativa es un concepto que ya ha quedado obsoleto. Sencillamente, no sirve para aprender. Por ello, buscamos y definimos los diferentes conceptos que se pueden trabajar en las ciencias sociales, y todas estas ideas se incorporan a sus prácticas en los diferentes centros. Los primeros días les pedimos que observen el aula y que analicen sus fortalezas y sus debilidades, para que sepan buscar un objetivo que mejorar. Los seminarios de las prácticas se presentan como una oportunidad para la reflexión conjunta. En todos estos años, se han llevado a cabo multitud de propuestas, pero en este trabajo explicaremos una que nos ha parecido especialmente interesante e innovadora.

4.1. Contexto de la experiencia

La experiencia que expondremos fue llevada a cabo por 3 estudiantes de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de la UAB. Su experiencia fue realizada en una escuela pública de Granollers (Vallès Oriental, Barcelona, Cataluña). Es una escuela con mucha diversidad cultural debida al origen. Los grupos en los que se pudo ejecutar el proyecto fueron la clase de infantil de 3 años y dos clases de infantil de 5 años. En las respectivas aulas, se hallaba un total de 25 niñas y niños, por lo que 75 alumnos de edades comprendidas entre 3 y 5 años pudieron reflexionar y trabajar el tema propuesto. En un aula de I3 había una niña que tenía dos madres, y en otra aula de I5 una niña tenía solo una madre. El concepto de familia que se enseña en algunos libros o que, sencillamente, se otorga socialmente es el modelo de familia nuclear heterosexual formada por: madre, padre, niño y niña. Pero, hoy en día, el concepto de familia ha evolucionado y nos encontramos con varios modelos en las aulas. Por este motivo, decidimos trabajar las estructuras familiares. A continuación, se sintetizan las diferentes actividades que llevaron a cabo las estudiantes TLA, ACF y SRV en aulas de infantil de esta escuela de Granollers.

4.2. Descripción de la propuesta

Como primera actividad, se elaboró un cuento que trataba sobre un grupo de amigos formado por un erizo, un zorro y una rana. Los tres viven en el bosque y se van encontrando con familias de animales que pasean, que recogen comida, que preparan el nido para la hibernación, etc. Ellos se cuestionan cuál es su familia, con quién pasarán el invierno, quiénes son sus progenitores, entre otras dudas. Pero las últimas páginas del cuento están arrancadas y no sabemos cuál es el final de la historia. El objetivo es construirlo nosotros. Pero, para ello, hay que ayudar a los animales a identificar qué y cómo son las familias.

Este cuento es el eje transversal de este proyecto en el que, a partir de la reflexión sobre nuestra familia, representamos otras familias y otras actividades. Se muestra a los protagonistas qué es una familia, cómo la entiende cada uno y que no hay un único modelo.

La segunda actividad proponía el reto de ayudar a los protagonistas de la historia a encontrar un lugar para vivir, ya que estaban solos y se acercaba el invierno. Se les construyó una casa, pero, aun así, se sentían solos y querían vivir con alguien.

En la tercera actividad (¿Cómo es nuestra familia?), se propuso al alumnado representar a su familia con material no estructurado. Una vez hecha la representación, se les pidió el significado y se tomaron notas. Además, se hizo una recopilación fotográfica que sirvió tanto para documentar y guiar el proyecto como para las actividades posteriores.

Se diseñó una adaptación para I3. No se hizo la actividad con todo el alumnado al mismo tiempo. Se les dejó crear de manera autónoma, se les observó y se conversó con ellos al terminar la figura, para así poder documentarlo.

En la cuarta actividad (Hablamos de nuestras familias), se proyectaron las imágenes de las familias que habían creado los niños y las niñas en la actividad anterior. A continuación, se pusieron en común las distintas perspectivas para llegar a la conclusión de que, sean como sean las familias, todas son igual de válidas. La mascota de la clase nos hizo un regalo: nos trajo el libro "Con Tango somos tres". Tango es la historia de unos pingüinos que viven en el zoo de NY y que son homosexuales; una pareja de pingüinos tuvo dos huevos y les regalaron uno a ellos para que lo criaran. Se explicó que esta historia es real y que también pasa con las personas.

La quinta actividad se inició con una conversación sobre "Un mundo de familias". Se planteó la pregunta "¿Qué crees que le falta al animal?" y, escuchando las diferentes propuestas, llegamos a la conclusión de que le faltaba una familia. Luego, recordamos las creaciones de nuestras familias (miembros, quién vive con nosotros, quién no) para darnos cuenta de su variedad. A continuación, se leyó el libro "Con Tango somos tres" y se habló sobre la adopción y la homosexualidad. Aparecieron preguntas como ¿qué les podemos explicar a los personajes sobre las familias?, ¿qué es una familia?, ¿por quién está formada?, etc., y fueron surgiendo los miembros de las familias del alumnado: padre / madre / abuela / abuelo / tío / tía, entre otros.

La actividad sexta (*Improshow* familiar) tenía como objetivo trabajar los estereotipos de género en el entorno familiar. Después de haber definido nuestras familias y el concepto de diversidad familiar, se llevó a cabo una pequeña representación teatral con improvisación, en la que el alumnado fue quien decidió lo que debía ir pasando en las diferentes escenas. En determinados momentos, sonaba una campanilla, la escena quedaba congelada en un momento donde se había creado una situación estereotipada y se preguntaba a las niñas y los niños cómo se resolvía la escena.

La séptima actividad (Introducción a los roles de género), seguía profundizando en la perspectiva de género y, para ello, se llevó una caja con diferentes elementos: ropa, complementos, juegos o zapatos que, generalmente, se asociaban a un género. Para representar el género había tres columnas (hombre, neutro y mujer) y cada infante decidía dónde quería colocar los objetos de la caja. A continuación, se visualizó un vídeo de la serie "Minty la fada" ("La mitad de Pol") que trata el tema de los roles de género de una manera muy comprensible para educación infantil. Tras la visualización, se hizo una reflexión y redistribución de los objetos según la nueva percepción de los roles. El resultado fue que todos los objetos acabaron en el centro, o sea, en neutro.

En la octava actividad (Bienvenido Geco. Interculturalidad. Familias de todos los colores) apareció un personaje conocido por los niños, ya que es un personaje de cuento que procede de muy lejos. Este animal –Geco- ha tenido que huir de su país y ahora no tiene dónde vivir, ni tiene familia. La actividad se realizó a partir del libro "Un mundo de familias" y del juego de cartas de las familias. Se hicieron siete grupos. Cada grupo tenía un origen cultural, pero, como hay cuatro barajas para cada cultura, primero cada grupo tuvo que ordenarlas agrupándolas por miembros. Una vez ordenadas (un montón de madres, un montón de padres, uno de niños, otro de niñas, una de ancianos y otra de abuelas), se fueron explicando los diversos tipos de familias que aparecen

en el libro y se fueron representando con las cartas. Se trataba de ver un abanico más amplio de la diversidad de familias que hay en el mundo.

La novena actividad (Todas somos iguales por dentro. ¿Y por fuera?) consistió en hacerles reflexionar sobre el cuerpo. A partir de diferentes láminas, vieron que tenemos las mismas partes del cuerpo por dentro (órganos, esqueleto), aunque por fuera haya diferencias. Después, se hizo un dibujo encima de la silueta que se había usado para ir observando cómo somos por dentro. Se observó cómo se pintaban y se reflexionó sobre el "color carne" y la multitud de matices que hay en los diferentes colores de piel. Por último, se proyectó el vídeo "El amor no tiene etiquetas", en el que unos esqueletos se besan y abrazan.

En la décima actividad (Gincana para encontrar las dos últimas páginas del cuento), se diseñó una dinámica para ayudar al alumnado a recordar todo lo que se había ido trabajando a lo largo del proyecto y así poder escribir las últimas páginas del libro.

En la última actividad (¡Cuántas familias viven aquí!), a modo de síntesis, se construyó un edificio de pisos con una caja de frigorífico. Cada niño y niña hizo un dibujo de una familia. Una vez terminaron, se colgaron todos los dibujos en el edificio. Esta fue una manera muy visual de entender la gran diversidad familiar que existe en la actualidad en el mundo. Las familias representadas fueron varias y diversas. Así se dio por terminado el proyecto.

5. Conclusiones

Este proyecto, llevado a cabo por un grupo de alumnas del tercer curso del Grado de Educación Infantil de la UAB, el curso 2017-2018, nos permitió ver, durante los seminarios de prácticas, que posiblemente se pueda trabajar casi cualquier tema en educación infantil. Es cierto que, al principio, en el momento de plantear la propuesta a la escuela, nos encontramos con algunas dudas y resistencias de las maestras, porque no son temas habituales o que se trabajen en esta etapa y a las docentes les suscitaba cierto recelo e inseguridad. Sin embargo, la buena justificación de las alumnas, el planteamiento de los objetivos y su ilusión permitieron que el proyecto se pusiera en marcha.

Hay que destacar que unos de los aspectos más interesantes del proyecto fue el cambio de perspectiva de las maestras del ciclo de educación inicial, ya que se fue modificando con el paso del tiempo: de no tener claro que se pudiera llevar a cabo el proyecto pasaron a estar altamente satisfechas de los resultados.

Otro aspecto totalmente relevante y positivo fue el proceso de aprendizaje del alumnado de infantil, ya que algunos fueron conscientes de cómo habían ido cambiando o modificando su percepción respecto a lo que es una familia. En concreto, algunos niños y niñas cambiaron su concepción de familia nuclear, introduciendo en sus representaciones sociales las distintas estructuras familiares que conforman el mosaico de nuestra sociedad.

El éxito de esta experiencia –incluyendo las dificultades– ha reforzado la idea de que es imprescindible que, como docentes de formación inicial, ofrezcamos una enseñanza innovadora de las ciencias sociales, con propuestas justificadas y cargadas de significado y valor añadido desde una perspectiva sociocrítica. Estamos en el camino y queremos seguir profundizando en él, proponiendo oportunidades y retos a las futuras maestras de educación infantil.

Bibliografía

Canals, R. y González, N. (2012). Estudi del medi, Educació Primària. Una proposta per afavorir la mirada interdisciplinària. *Perspectiva escolar, 366*, 7.

Currículum i orientacions educació infantil, segon cicle (2016). Recuperado de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf.

Correa, J. M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra? TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8*(2), 256-268.

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada. Recuperado el 2 de noviembre de 2018, de https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1418.

González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ. Educ., 19*(1), 89-102.

Guevara J. (2017). Divergencias en la definición del oficio docente en el espacio de las prácticas. Un estudio de caso sobre el nivel inicial. *Revista páginas de educación*, *10*(2).

Hart, R. (1993). La participación de los niños de la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos, 4*, 47-59.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux répresentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (Ed.), *Les Répresentations Sociales*. Paris: PUF.

Pagès J. y González, N. (2010). L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. En J. Pagès y N. González (Coords.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 13-27). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

Rodríguez Menéndez M. C., Hernández García J. y Peña Calvo, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía, LXII*, 455-466.

Romero Tena, R. y Puig Gutiérrez, M. (2013). La competencia social y cívica en educación infantil –Visión del profesorado–. *Educatio Siglo XXI, 31*(2), 367-388.

Salinas Ramos, K. (2014). Una comunidad educativa formada y una ciudadanía comprometida. El gran reto que puede cambiar la escuela del siglo XXI. Actas del Simposio *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora!* Palacio de Congresos y Exposiciones Europa Vitoria-Gasteiz, 9, 10 y 11 de octubre de 2014. Recuperado el 10 de enero 2019, de http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2013/09/05Comunicaciones.pdf.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Santisteban, A. (1994). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix. Elements d'acció educativa, 210*, 13-18.

Mendioroz-Lacambra A. M. (2012). Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo. *Arte, Individuo y Sociedad 2013, 25*(3), 392- 405.

Solana Ruiz, J. L. (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo: implicaciones interdisciplinares*. Madrid: Akal.

Tosar, B. (2016). Una investigación en educación primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-684). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Vega Caro, L. et al. (2008). Conflictos en los discursos del profesorado sobre la construcción de la cultura de género en la escuela. En *Teón XXI: Creación de recursos digitales para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela* (pp. 1197 -1206) (P06-HUM- 01408), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. BOJA n.º 71 de 11 de abril de 2007 (ref. P06-HUM-01408).

Vergara Arboleda, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes, 41*, 111-120.

Videografía

Minty la Fada (2009) "La mitad de Pol". Barcelona: Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. Recuperado el 10 de enero de 2019, de https://www.youtube.com/watch?v=lKZz4dAJQuw.

Love has no label (El amor no tiene etiquetas, 2015). San Valentine Campaign against prejudice. New York: Ad Council NGO. Recuperado el 10 de enero de 2019, de https://www.youtube.com/watch?v=2RJdJdPA-O8.

LA TERTULIA CIUDADANA DIALÓGICA COMO METODOLOGÍA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Gabriel Aragón Aranda

garagona@gmail.com

Laura Triviño Cabrera

laura.trivino@uma.es

Universidad de Málaga, España

1. Formar una ciudadanía desde la emancipación

Entre los objetivos de la educación debe estar el fomento inapelable de la libertad individual de cada uno de los y de las estudiantes y aquel del que hablaba Canals, como es "enseñar a pensar sobre el mundo que nos rodea" (2008, p. 340). Es propósito de la enseñanza de las ciencias sociales hacer hincapié en la necesidad de educar, no solo seres humanos libres, sino también ciudadanos y ciudadanas que sepan cohabitar, convivir con el resto de los individuos en sociedad: en definitiva, que sepan respetar la libertad ajena. Además de educar en libertad, en ciudadanía, o en las diversas facetas de la persona, también es fundamental educar en el pensamiento crítico, lo cual potenciará y dirigirá la libertad personal a la vez que empoderará al individuo como agente de cambio y, por tanto, como agente democrático. Si tenemos en cuenta lo dicho hasta ahora, podemos coincidir con que "la autonomía moral genera el autocontrol que hace posible la democracia" (Esteve, 2010, p. 182).

La educación debe aportar herramientas cognoscitivas, competencias, elementos para una mejor vida en sociedad en base a potenciar la libertad del alumnado. Una educación manipuladora o reproductiva es una educación funeraria; es una educación que no comprende el entorno VUCA (acrónimo en inglés de volátil, incierto, complejo y ambiguo) en el que nos encontramos y vivimos hoy en día. El cambio –y, por ende, el progreso– y la adaptabilidad al mismo solo puede venir desde el ejercicio de la libertad más original y creativa: eso empieza en la educación. Y es por ello por lo que se hace imperioso atender a una metodología que ponga al alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, dotándole con un amplio espectro de libertad (bien orientada) hacia la capacidad de impregnar de sentido propio los elementos con los que trabaja para aprender.

La capacidad de pensar, ligada a la libertad efectiva, la toma de responsabilidad y el carácter crítico derivado de todo ello, desemboca, como decíamos antes, en la implicación democrática. Y es que la libertad individual ha de ser coordinada con la de los demás en un entorno interactivo y dialógico: garantía de una democracia sana y operativa. Esto se ha de trasladar al aula, donde, empezando por el profesorado, se ha de acabar con el paternalismo (que, en la dimensión política, fuera de las aulas, se transformaría en un totalitarismo) y generar, sin perder la autoridad, un plano de igualdad en el que el alumnado interactúe entre sí. Es la única manera de resolver la antítesis "educador-educando" y romper con lo que Freire denominaba la "concepción bancaria de la educación" (1986, pp. 16-17). Para esto, será imprescindible el empleo del diálogo en el que, más adelante, ahondaremos.

Teniendo en cuenta el desiderátum de libertad que ponemos como horizonte para la labor educativa, ahora hemos de tratar los principios metodológicos que han de guiar dicha pretensión de libertad como objetivo de la educación. Esto se hará desde el enfoque de las pedagogías críticas, las cuales establecen las líneas rectoras de este trabajo.

La teoría crítica del currículum no deja la elaboración de éste en manos de expertos/as, sino que, en un alarde democrático, establece una crítica horizontal en la cual todos los aspectos son tenidos en cuenta, discutidos y revisados. Por tanto, de esta concepción surge el rol del profesorado

como intelectual e investigador crítico de su labor profesional. Se trata, en definitiva, de poner en juego a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: familias, alumnado, profesorado, sociedad, etc. Y construir, en base al entramado dialógico, un conocimiento crítico y la manera de emplear el mismo en la transformación y mejora de la realidad.

Frente al interés, diría meramente instrumental (propio de las teorías prácticas) o meramente hermenéutico (propio de las teorías técnicas) del conocimiento, reclama Habermas (1981/1987) un interés emancipador que se sostenga en el razonamiento dialéctico. Así todo, la educación se ha de proponer una meta emancipadora (liberadora, como comentábamos) de toda ideología impuesta y dogmática. Esto se consigue gracias a la democratización de los procesos, a la acción dialógica y a la crítica ideológica. Así pues, entendemos que, para la propuesta metodológica que buscamos plantear, resulta enriquecedor beber de una fuente pedagógica crítica. Este enfoque, también para las ciencias sociales, es realmente interesante, pues ¿qué mejor que leer la historia en clave crítica, permitiendo atender a los hechos producidos y cuestionando los mismos, no en su facticidad histórica, que también, sino respecto a las causas que los originaron y a las motivaciones y razones de los distintos agentes que intervinieron?

La teoría crítica aplicada a la pedagogía, con Freire y Habermas como representantes más destacados, incide en el proyecto emancipador, apuntando a la "intervención protagónica del sujeto" (Carbonell, 2015, p. 68). En este proyecto, el lenguaje y la competencia comunicativa ocupan un lugar destacado, dado que la emancipación no es cuestión puramente individual, sino también social y política. De hecho, la emancipación individual solo es posible en interacción con los demás.

El proyecto emancipador y transformador se puede concretar en muchas medidas. Especialmente destacable para el interés del presente trabajo es la propuesta dialógica de Freire y, en general, el enfoque dialógico del que bebe la tertulia dialógica.

La anterior sociedad industrial requería, para sus intereses laborales y productores, un conocimiento instrumental. Hoy por hoy, en la sociedad de la información, los símbolos, datos y telecomunicaciones constantes y desbordantes requieren de una percepción dialógica y comunicativa del conocimiento; no tratándose al mismo únicamente como material de cambio para la obtención de determinados resultados, sino como raigambre fundamental de los procesos democráticos y manera de entender el mundo (al igual que de cambiarlo: pues el mundo es informacional). "Los análisis sociológicos descriptivos demuestran que el diálogo tiene ahora un papel mayor que en la sociedad industrial y aún más que en las sociedades premodernas" (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001, p. 147) y esto es efecto (si no causa) de la actual sociedad democrática y de la información.

Para el enfoque que abordamos, la importancia del contexto y las relaciones dadas en él es esencial: "la mente no se puede entender fuera de la sociedad" (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010, p. 102). De igual manera, hablaba Freire en el contexto de la alfabetización, que aprender a leer era aprender a leer la palabra y el mundo: su contexto (Freire y Macedo, 1989). Así, "cuando se interioriza la actividad con otras personas, la intersubjetividad, surge la conciencia que, junto con las características sociales y culturales, determina el desarrollo de los procesos

psicológicos superiores" (Aubert et al., 2010, p. 103). Esto se refleja en la necesidad de establecer la enseñanza en función de una "zona de desarrollo próximo", en la cual la guía de una persona adulta y formada (como un profesor o profesora) junto con el resto de compañeros y compañeras (a ser posible, más capaces) potencia mejor el desarrollo que un aprendizaje individualista. En este aspecto, la necesidad de un aprendizaje dialógico (y, más allá, comunitario), se hace obvia. El uso interpersonal del lenguaje es prioritario sobre el interno en el aprendizaje (sin menoscabo de la introspección). Freire reconoce también, como vimos, la esencialidad dialógica de la naturaleza humana, tal y como pudiera haber hecho en un primer término Aristóteles al decir, en su *Política*, del ser humano que era "zoon politikón" [animal político/social].

2. De la *tertulia literaria dialógica* a la *tertulia ciudadana dialógica*: antecedentes y posibilidades para la enseñanza de las ciencias sociales

> [La educación ha de colocar al ser humano] en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía" (Freire, 1986, p. 85).

Si prestamos la debida atención al lenguaje como el medio posibilitador del acto dialógico y la actitud crítica, así como de la construcción y cambio ideológico y social, hemos de contemplar que, junto a la lectura del mundo, se hace precisa una lectura de los textos y el desarrollo de la literacidad (tanto crítica como de otros tipos) que conlleva.

Esto requiere, indiscutiblemente y entre otras cosas, de capacidades lectoras. Si atendemos a los informes PISA, veremos que, en el monográfico dedicado a la lectura del año 2009, se constató un descenso notable de las competencias lectoras respecto a los nueve años previos —es decir, desde el año 2000— en 12 puntos. La tendencia fue generalizada en todo el promedio de la OCDE (PISA, 2009, p. 139).

La buena comprensión lectora y el poder abrirse a las posibilidades que suscita la lectura redundan en un empoderamiento del alumnado, lo cual supone una herramienta de mejora de sus capacidades transformadoras de la realidad. A falta de un informe PISA más reciente sobre esta cuestión, nos basamos en los datos extraídos del apartado dedicado a la lectura en el informe de 2015, el cual indica una aparente mejoría de la situación: España se ubica en los 496 puntos de media, superando a la OCDE (493 puntos) y la UE (494). Sin embargo, es una mejora relativa al informe de 2009, no al de 2000, y la puntuación sigue siendo baja, dado que, en la rúbrica elaborada por PISA, nos encontraríamos en un segmento bajo del nivel 3 —hay 6 niveles competenciales— (PISA, 2015, p. 82). En el caso de Andalucía sería ubicable justo en la frontera entre el nivel 2 y el 3.

¿Qué podemos hacer desde la didáctica de las ciencias sociales para mejorar esta situación y potenciar unas competencias lectoras que incidan en una mayor comprensión del mundo, primeramente, y de transformación del mismo, posteriormente? Se hace preciso partir de la educación como proyecto emancipador establecida en primer momento y del marco teórico de

las pedagogías críticas en el que incidimos en el epígrafe anterior. Partiendo del currículo crítico propuesto anteriormente en el que se hacía hincapié en el enfoque dialógico por sus múltiples cualidades antes descritas, se ha encontrado especialmente apropiada la metodología a la que Ramón Flecha denominó como *tertulia literaria dialógica* (TLD) y de cuya contextualización histórica cabe decir que tiene su origen en "las iniciativas educativas libertarias desarrolladas desde finales del siglo XIX e inicios del XX" (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2009, p. 36).

La TLD hace necesario un acercamiento del alumnado a las fuentes primarias de conocimiento; las cuales, además, pueden actuar como ascendentes intelectuales del mismo alumnado, pues son textos escritos por grandes pensadores/as de la historia, sobre temas de lo más variopinto y en una clave de dificultad relativamente elevada, ya sea por estilo o por contenido. Este enfrentamiento del alumno o alumna con el texto, guiado por el profesorado, pretende establecer un diálogo entre lector/a y texto, en primer lugar, y entre alumnado y el grupo-clase, en segundo lugar. Se trataría de "continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual-autor-lector, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo-autor-lector/res que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes" (Loza, 2004, p. 67). Así conseguimos un efecto múltiple: por un lado, el alumnado potencia sus competencias lectoras; por otro, ejerce un acto creativo al poner en valor su mundo (su contexto, que diría Freire) con el del texto y con el resto de agentes durante la tertulia, generando conocimiento propio e intersubjetivo: "La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto" (Freire, 1984, p. 94). El punto democrático y transformador (de las propias y ajenas opiniones) es clave: "Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos" (Freire, 1984, p. 17; introducción de Varela y Escobar).

La conveniencia crítica de la tertulia radica en el formato y en el sacar del individualismo, muchas veces dogmático, al alumnado para ponerlo en interrelación con el resto de los compañeros y compañeras y con el profesorado (pudiendo extrapolarse a toda una comunidad de aprendizaje que incluya familia, centro, etc.). Así, "una pedagogía deviene crítica cuando un educador [...] dialoga con los estudiantes y los estimula metódicamente a descubrir que una posición crítica implica necesariamente reconocer la relación que existe entre objetividad y subjetividad. Yo diría que esto es crítico porque en muchos casos los individuos aún no se han percibido a sí mismos como condicionados" (Freire, 1989, p. 66). Salir de este condicionamiento, lo cual es tan necesario para la perspectiva crítica, solo es posible mediante el contraste de realidades, de opiniones, de lecturas y comentarios. Y es que "el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente" (Freire, 2008, p. 47).

Teniendo presente estos presupuestos, la TLD puede ser presentada en la formación del profesorado de ciencias sociales como una metodología extrapolable a nuestra disciplina y reconocible en el término *tertulia ciudadana dialógica* (en adelante, TCD) proponiéndose dar respuesta a tres interrogantes para la enseñanza de las ciencias sociales:

- ¿Qué enseñar de las ciencias sociales desde la TCD? La TCD seguirá el enfoque de una enseñanza de las ciencias sociales centradas en "problemas sociales relevantes" (Pagès, p. 208), "questions socialement vives" (Legardez y Simonneaux, 2006), entendiendo cuestiones complejas, abiertas, examinadas y mediatizadas que conectan tanto el pasado como la historia del tiempo presente.
- ¿Cómo enseñar ciencias sociales desde la TCD? La TCD utilizará un enfoque multimodal (Kress, 2003), esto es, el uso de diferentes modos (escrito, hablado, visual, sonoro y audiovisual), aunque el texto básico y eje principal de la tertulia será escrito. El alumnado podrá hacer uso de diferentes modos para su argumentación.
- ¿Para qué enseñar ciencias sociales desde la TCD? La TCD centra su atención en el diálogo como un elemento discursivo que fomenta el pensamiento social, ya que consigue el contraste de razonamientos e incluso modificar los argumentos (Canals, p. 341), consiguiendo con este tipo de metodología la práctica de una conciencia social democrática que sobresale por los valores de libertad, igualdad, tolerancia, cooperación y solidaridad (Pagès, 1997, p. 164).

3. Cómo aplicar la t*ertulia ciudadana dialógica* en la enseñanza de las ciencias sociales

Para proceder a exponer cómo hemos planificado el desarrollo de la TCD en la enseñanza de las ciencias sociales, quisiéramos presentar el procedimiento y los principios establecidos por Flecha (2003) para la TLD que seguiremos como punto de partida. En primer lugar, valga citar el procedimiento rutinario de una TLD:

> Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada una trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven solo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder (Flecha, 2003, pp. 17-18).

Así pues, tal y como quedan reflejados por Flecha (2003), los principios que regirían esta metodología serían:

1. Diálogo igualitario.

2. Inteligencia cultural.
3. Transformación.
4. Dimensión instrumental.
5. Creación de sentido.
6. Solidaridad.
7. Igualdad de diferencias.

En cuanto a nuestra propuesta de TCD para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, hemos establecido como eje la competencia social y ciudadana del alumnado, y para ello determinamos el desarrollo de capacidades cognitivas y lingüísticas, estipuladas por Benejam (1999), a través del uso de cuatro tipologías textuales: procesar información, comprender la realidad, justificación y argumentación (pp. 22-24). He aquí la secuenciación de la TCD para la construcción del conocimiento social:

Fase Previa: procesar información, comprender la realidad y justificación.

1. Explicación conceptual del tema a abordar.
2. Selección de un texto escrito, cuya temática ahonde en las cuestiones socialmente vivas por parte del profesorado y que será leído por el alumnado de forma individual en horario extraescolar.
3. Elaboración de un ensayo sobre la temática reflejada en el texto.
4. Selección de un fragmento del texto destacable en opinión del alumnado, argumentando su elección.

Fase Desarrollo I: justificación y argumentación.

5. Desarrollo de la TCD a través de la siguiente secuenciación: distribución espacial asamblearia que favorezca la horizontalidad y, con ello, una participación democrática.
6. Selección de un/a moderador/a de forma consensuada por el grupo-clase, atendiendo a unos criterios establecidos previamente por el profesorado.
7. Intervención por turnos en el que el alumnado destaque el fragmento elegido y su argumentación, teniendo la oportunidad de usar diferentes textos (visual, sonoro, audiovisual, plástico, performativo y/o escrito) para apoyar su intervención.

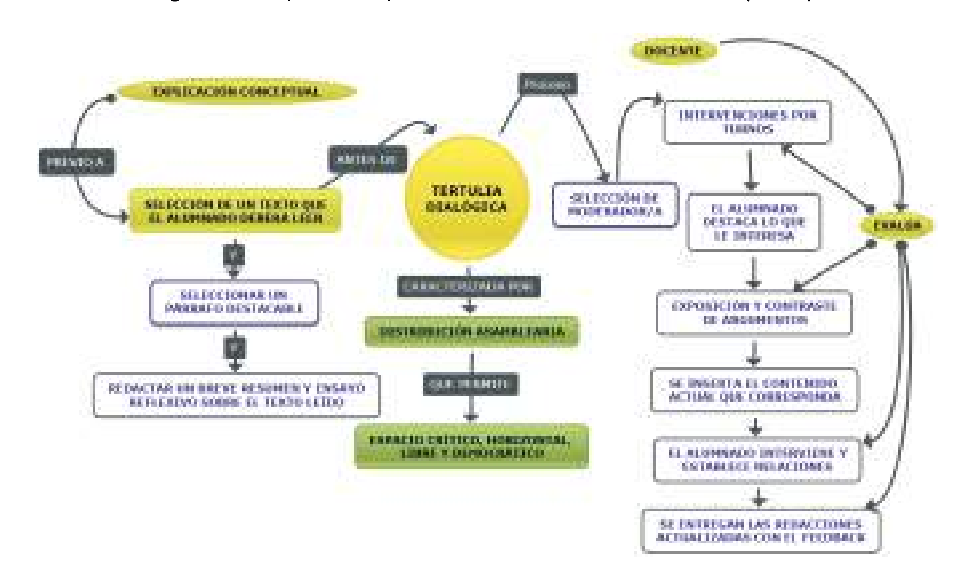
Fase Desarrollo II: procesar información, comprender la realidad, justificación y argumentación.

8. Acercamiento/alejamiento de posturas en torno a las interpretaciones extraídas de los textos elegidos.

9. Enriquecimiento, consolidación, rectificación y modificación de las reflexiones del alumnado durante la TCD. Fase posterior: procesar información, comprender la realidad y justificación.

10. Elaboración de una redacción que suponga un *feedback* al ensayo inicial tras la TCD.

Figura 1. Mapa conceptual. Procedimiento de la TCD (2018)[6].



4. Conclusiones

Destacamos cómo la TCD contribuye a una mejora de las competencias lectoras y, con ello, una mayor comprensión de problemas sociales relevantes para las ciencias sociales desde la lectura de textos que acerquen a la juventud al mundo en el que se halla y promuevan una formación ciudadana crítica que adopte una conciencia social y ciudadana. La naturaleza dialógica, propiamente filosófica, se erige como elemento fundamental para no solo enseñar qué es la democracia, sino que se ejercite ésta, tal y como manifestaba Marker (2000): "En las clases de estudios sociales, la democracia a menudo se enseña, pero raramente se practica" (p. 146; citado en Pagès, 2007, p. 209).

Referencias bibliográficas

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *67*, 31-44.

Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *11*(1), 71-77.

6 Elaboración propia usando el programa "Mindomo".

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En T. García Santa María (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué* (pp. 15-21). Logroño: Díada. Recuperado de http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/573/Pilar%20Benejam.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. Ávila, Alcázar Cruz y M. C. Díez (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado : la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 331-356). Jaén: Universidad de Jaén / AUPDCS.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Flecha, R. (2003). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2003). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós Studio.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

Habermas, J. (1981/1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (Dirs.). (2006). *L'École à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives*. Montrouge: *ESF éditeur*.

Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, *341*, 66-69.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf.

Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica - 3.ª época, 9*, 205-214. Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica/article/view/13/13.

TRABAJAR EN TORNO A CUESTIONES CIUDADANAS RELEVANTES. LA EXPERIENCIA DEL FORMATO "STREET EDUCATION"[7].

Olga Moreno-Fernández

omoreno@us.es

María Puig-Gutiérrez

mpuig@us.es

Elena Guichot Muñoz

Eguichot1@us.es

Universidad de Sevilla, España

Nieves Martín-Bermúdez

nimberi@gmail.com

Asociación Anima Vitae, España

7 Este artículo forma parte del proyecto Europeo Erasmus + ELEF (European Learning Environment Formats for Citizenship and Democracy, Reference number 580426).

1. Introducción

Las últimas décadas han supuesto un avance en la profundización del conocimiento sobre los elementos que configuran el concepto de ciudadanía y la importancia de consolidar comportamientos y actitudes que favorezcan la convivencia social ante los vertiginosos cambios sociales. No es aventurado asegurar que existe consenso en que la educación juega un papel imprescindible en el desarrollo de la ciudadanía y la participación en la sociedad democrática (Moreno-Fernández y García-Pérez, 2015).

A nivel europeo, la declaración del *Año de la ciudadanía a través de la educación: "aprender a vivir la democracia",* en 2005 puso en relieve la importancia de que los Estados miembros dispusieran medidas para llevar a cabo políticas educativas que, representadas como elemento esencial para la convivencia social, se incluyesen en sus planes de estudio y en la organización de los centros educativos (Benito, 2006).

Esto se ve reflejado en el Informe "*Citizenship education at school in Europe*" (Eurydice, 2017) en el que se expresa que la Educación para la Ciudadanía, como parte del contenido curricular, es considerada en la totalidad de países europeos. De un lado, las competencias relacionadas con el desarrollo personal y las interacciones interpersonales de los estudiantes se promueven principalmente en la educación primaria. Y por otro, es en la secundaria donde se trabajan competencias basadas en el desarrollo del pensamiento crítico y el comportamiento democrático.

Además de los contenidos apropiados para cada nivel educativo, se considera necesario para abordar la Educación para la Ciudadanía desde una dimensión integral, tener en cuenta los procesos educativos fuera del ámbito formal. Incluyendo tanto los enfoques curriculares como los extracurriculares.

Retomando las proposiciones del citado Informe Europeo, se considera que este tipo de actividades "pueden proporcionar los medios necesarios para lograr la participación flexible de organizaciones locales y nacionales relacionadas con la educación para la ciudadanía, puesto que los programas nacionales de aprendizaje extracurricular pueden vincularse a ONG u organizaciones de la comunidad" (Eurydice, 2017, p. 89). De este modo, se desprende la importancia de incluir a estos modelos de organización social como agentes educativos dentro de entornos comunitarios de aprendizaje.

Así pues, se podría considerar que "las características que predominan en la sociedad actual hayan llevado a muchos a repensar el sentido de la educación como agente de socialización y fuente inagotable de recursos frente a las situaciones cambiantes de las sociedades" (Puig y Morales, 2015, p. 261).

Una de las características que definen la sociedad actual y que influye directamente en el sentimiento de pertenencia a la comunidad, son los flujos migratorios de población y las consecuencias que subyacen en las zonas donde se asientan. Benito (2006) vincula íntimamente la pertenencia a la comunidad política con la distribución de bienes y reconocimientos de derechos.

Éste, junto a la posesión de derechos civiles, políticos y sociales, y la participación en la vida pública, definirían los escenarios de acción ciudadana. Hablar de ciudadanía en contextos de exclusión es una quimera. Ya señalaba Borja y Castells (2000, p. 371):

> [...] si se constituyen guetos para la población inmigrante, si no se toleran las diferencias y las identidades de cada grupo y si se tolera la intolerancia. No hay ciudadanía si la ciudad como conjunto de servicios básicos no llega a todos sus habitantes y si no ofrece esperanza de trabajo, de progreso y de participación a todos.

Esto nos evoca a considerar las prácticas de educación no formal como experiencias educativas no regidas por los objetivos del currículo formal, pero que ofrecen un enorme potencial para abordar otras metodologías más flexibles y afines a favorecer la competencia democrática desde una perspectiva socio-crítica, que como señala Fernández-Nares (1995, p. 245), "no se conforma con explicar y controlar las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones mediante las que dichas relaciones puedan ser transformadas en acción organizada, en lucha política compartida por la que las personas superan la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha política ha de llevar al género humano hacia la emancipación".

De manera concreta, el tratamiento de contenidos organizados en forma de cuestiones relevantes requiere de un modelo basado en la metodología de *investigación escolar*. Es decir, "desarrollar el proceso de enseñanza partiendo del planteamiento de dichos problemas, teniendo en cuenta las hipotéticas ideas del alumnado y aportando gradualmente informaciones pertinentes que permitan la construcción de respuestas a lo planteado" (García-Pérez, 2016, p. 11)

Este enfoque metodológico promueve que los propios participantes sean protagonistas tanto a la hora de construir la gestión de problemáticas, como de involucrarse en las posibles soluciones. Lo que requerirá educar para la participación desde "el análisis crítico, la toma de posición, el compromiso social y el trabajo solidario" (García-Pérez, 2016, pp. 11-12).

2. Proyecto "Street Education"

En este marco se desarrolla el proyecto europeo Erasmus + ELEF (European Learning Environment Formats for Citizenship and Democracy), con objeto de implementar, desarrollar, evaluar y reproducir tres formatos diferentes de entornos de aprendizaje democráticos innovadores (buenas prácticas). Estos fueron puestos en marcha anteriormente, de manera experimental, por la Universidad de Bremen, coordinadora del proyecto, así como por el resto de socios que han participado en diferente medida e intensidad a lo largo de los últimos años.

El proyecto aborda como objetivo general prevenir la radicalización violenta y promover los valores democráticos, los derechos fundamentales, la comprensión intercultural y la ciudadanía activa.

Concretamente, el formato "Street Education" pretendía trabajar en zonas deprimidas socialmente cuestiones relevantes relacionadas con problemas sociales del entorno que implican a la ciudadanía. Estas zonas y los grupos sociales que viven en ellas (en particular los jóvenes) presentan un riesgo más elevado de exclusión social y privación, así como de mostrar ideas políticas extremistas, radicalización y actitudes discriminatorias. Estas áreas también se caracterizan por una mayor población inmigrante.

En definitiva, con este formato se ha pretendido favorecer la sensibilización y competencia democrática de los individuos con los que se trabajaron las actividades diseñadas, favoreciendo crear condiciones emancipatorias. Por lo que de manera más específica, el objetivo de la sesión, que se desarrolla en profundidad en líneas posteriores, fue involucrar a los participantes en la discusión sobre diferentes problemas sociales de una manera amena, a partir de la que se pudieran aportar diferentes puntos de vista.

La sesión de trabajo se diseñó como actividad grupal para alumnado de educación secundaria y/o personas adultas que vivieran en un barrio con un gran número de inmigrantes. Se denominó "Sin límites culturales" y a través de diversas actividades introductorias y un *role-playing*, tres grupos de 10-15 personas reflexionaron sobre la ciudadanía, la democracia, la inmigración y los posibles conflictos existentes en torno a esta situación.

3. Preparación de la sesión de trabajo

Como se refería anteriormente, el proyecto aborda como objetivo general prevenir la radicalización violenta y promover los valores democráticos, los derechos fundamentales, la comprensión intercultural y la ciudadanía activa. Este objetivo se ha trabajado a partir de la actividad que se describe.

> La experiencia se desarrolló en colaboración con las asociaciones Sevilla Acoge y Anima Vitae. Como indicábamos con anterioridad, este tipo de entidades "vinculadas a temas de ciudadanía pueden jugar un papel estratégico en la dinamización de esta perspectiva de ciudadanía activa" (Benito, 2006, p. 6).

Ambas asociaciones tienen una amplia trayectoria en relación a la intervención con infancia y juventud en zonas vulnerables. En consecuencia, las zonas en las que se desarrollaron las sesiones del proyecto fueron las mismas en las que estas entidades tenían actuación: Distrito Macarena y Distrito Norte de Sevilla capital y el municipio de Olivares (Sevilla).

Objetivos

Los objetivos a desarrollar en esta actividad fueron:

- Reflexionar sobre la ciudadanía y la democracia en general, y sobre el papel individual como ciudadano en particular.
- Fomentar el respeto y la empatía hacia otras personas independientemente de la nacionalidad o la cultura de pertenencia.
- Superar los prejuicios y los estereotipos que se generan en torno a las personas de diferentes nacionalidades, valorando positivamente sus aportaciones a nuestra sociedad.
- Motivar a los usuarios a la participación en actividades grupales que fomenten la reflexión individual y grupal y que les permita su desarrollo personal.

Contenidos

Los contenidos abordados en esta sesión fueron fundamentalmente procedimentales y actitudinales, ya que se pretendía que los participantes valorasen los distintos rasgos de la variedad cultural en la que nos encontramos. Además de ello, también se tuvieron en cuenta contenidos conceptuales ya que estos vertebrarían la temática trabajada (véase Tabla 1).

Tabla 1. Contenidos

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
- Conocimiento de lo que significa ser ciudadano y de cómo funciona la democracia. - Conocimiento de los conceptos de inmigración (legal y/o ilegal) y derechos humanos, así como de las características de aquellas personas que son consideradas inmigrantes.	- Definición de argumentos adecuados para la fundamentación de los roles asignados, independientemente de la opinión personal, de forma democrática. - Defensa coherente y organizada de los acuerdos establecidos por el grupo. - Diseño de instrumentos que permitan la elaboración de conclusiones. - Elaboración de conclusiones obtenidas entre los participantes tras llegar a un consenso grupal.	- Valoración y respeto por la multiculturalidad que conforma nuestra sociedad actual. - Actitud positiva y activa a la hora de trabajar de forma grupal. - Respeto de las opiniones de los compañeros/as, aunque no se ajusten a nuestros ideales.

Metodología

La sesión planificada se focalizó en la creación de espacios de diálogo en torno a diferentes problemáticas sociales, siendo el juego el eje central sobre el que se articularon las actividades. Durante el desarrollo de la experiencia los participantes crearon grupos de trabajo en el que cuestionar, dudar, pensar, reflexionar y compartir de manera abierta. Se utilizaron diferentes estrategias metodológicas (discusión en pequeños grupos, actividades creativas, *role-playing*) y se animó a los participantes a preguntar, reflexionar sobre todo lo que ven y experimentan durante el proceso.

Todo ello bajo el propósito de promover la reflexión sobre la ciudadanía y la democracia en general, y sobre el papel individual como ciudadano en particular, favoreciendo actitudes de respeto y empatía hacia otras personas independientemente de la nacionalidad o la cultura de pertenencia.

La metodología que llevamos a cabo fue activa, globalizadora y participativa, lo cual favoreció un aprendizaje significativo, ya que el objetivo final de las sesiones era que cada alumno/a construyese sus propios valores positivos sobre la diversidad cultural en la que está envuelta la sociedad hoy en día.

Al mismo tiempo, se buscó promover una educación socializadora, por lo que los participantes se dispusieron en grupos flexibles (cuatro o cinco personas por grupo) para llevar a cabo las actividades.

La reflexión, la puesta en valor de las actividades realizadas y el juego de rol fueron el eje de aprendizaje en torno al cual se articuló todo el proceso para conseguir el objetivo planteado. Finalmente se fomentó que los participantes valorasen de manera positiva a todas las personas, independientemente de sus orígenes, aprendiendo a convivir unos con otros y, a su vez, apreciando y respetando lo que nos aportan cada una de ellas a nuestra vida.

Desarrollo de las actividades

Para el desarrollo de la sesión, primero se reflexionó sobre diversas cuestiones relacionadas con la ciudadanía y la democracia. Comenzamos trabajando con un papelógrafo que se extendió en dos sesiones a lo largo de dos espacios distintos del aula.

En la primera sesión del papelógrafo, cada grupo de trabajo tenía que describir, utilizando sus conocimientos e ideas, qué entendía por democracia y cuál podía ser su responsabilidad como ciudadanos a partir de diversas cuestiones como: ¿qué es la democracia?, ¿creéis que la democracia funciona?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿qué creéis que hay que cambiar para que exista una democracia real?, ¿qué significa para vosotros ser ciudadanos?

Posteriormente, se abordó un supuesto práctico en el que se planteó una problemática sociocultural que debía afrontarse desde diversas perspectivas. Esta segunda parte de trabajo con el papelógrafo se centró en las emociones y sentimientos que generan las experiencias reales

con el sistema democrático y la experiencia concreta del grupo de trabajo como ciudadano (ya fueran negativos o positivos). Para ello se plantearon los siguientes interrogantes: ¿sientes que eres ciudadano?, ¿por qué sí o por qué no?, ¿qué es para ti la libertad de expresión? o describe una emoción o sentimiento vinculado a una situación injusta que hayas vivido.

Una vez concluidas las dos actividades anteriores, trabajamos a partir del juego de rol "Sin límites culturales". Para ello el monitor repartió un texto de una noticia periodística ficticia, en el que se presentaba un conflicto existente en nuestra ciudad. La noticia trataba sobre el aumento de diversos tipos de negocios dirigidos por inmigrantes, a la vez que se había producido el cierre de varios negocios ya existentes. Ello había generado una serie de actitudes racistas y xenófobas en contra del sector inmigrante.

Posteriormente, en pequeños grupos, se repartieron por sorteo los roles que se iban a desarrollar, los cuales estarían a favor o en contra del cierre de estos negocios emergentes dirigidos por personas inmigrantes. Cada grupo debería escribir una serie de argumentos que fundamentaran lo mejor posible el posicionamiento del rol que les había sido asignado y elegir un portavoz que defendiera los argumentos y los intereses frente al resto de grupos.

Cada portavoz fue "invitado" a participar en una supuesta reunión de participación ciudadana en un pleno del ayuntamiento de la ciudad. Tras la exposición de todos los portavoces se debatieron todas las propuestas y los representantes del consistorio (el docente y varios de los participantes) decidieron cómo actuar frente a esta problemática, elaborando un acuerdo.

El alumnado y el monitor se dispusieron en círculo, de modo que todos podían mirarse cuando algún participante estuviera expresando su opinión, a pesar del rol representado. En este caso, el docente solo cumplía la función de moderador en el debate. Para facilitar la reflexión se abordaron las siguientes preguntas: ¿se deberían cerrar las empresas de estas personas inmigrantes? o ¿es cierto que incumplen las normativas estipuladas o que actúan de forma ilegal?, ¿se debería llegar a un acuerdo entre todos los comerciantes, independientemente de su nacionalidad?

Las conclusiones finales a las que llegaron en grupo sobre la actividad se fueron anotando en el cuaderno de investigación para la posterior realización de un mural en cartulina. Dicho mural se colgó en un lugar visible del centro bajo el título "Sin límites entre culturas" como icono mediador entre futuros conflictos (véase Figura 1).

Figura 1. Mural "Sin límites culturales"



Evaluación

A lo largo de las sesiones se realizaron anotaciones de aquellas cuestiones que surgían relevantes, así como de todas las tareas finalizadas y de aquellos aspectos que considerábamos influyeron en el desarrollo de las actividades.

Los aspectos evaluados a lo largo de la unidad fueron:

- Que los participantes aprendieran a valorar la importancia y la riqueza de las diversas culturas.
- La participación por parte de todo el grupo-clase, así como individualmente en el desarrollo del juego de rol.
- La cooperación entre todos los alumnos/as.
- Que la representación del rol se realizase de forma activa y positiva.
- Originalidad y espontaneidad.
- Respeto hacia sus compañeros/as.

Para finalizar se realizó un cuestionario individual estructurado en cuatro dimensiones: igualdad, derecho a tener voz/opinión, liderazgo y toma de decisiones y solidaridad. En cada dimensión se establecieron dos preguntas, una de carácter abierto en la que se indicaran rasgos que caracterizaban a la dimensión indicada, y otra de afirmaciones con grado de respuesta escala Likert que recogían la opinión o discordancia del encuestado. Finalmente se exponían tres cuestiones relacionadas con la satisfacción de la sesión realizada (véase Figura 2).

Figura 2. Cuestionario



4. Resultados

Los resultados han revelado la alta disposición e interés de los participantes a trabajar en torno a cuestiones ciudadanas relevantes.

En cuanto a la metodología seguida, consideramos muy óptima la manera en la que los participantes han valorado la importancia de abordar este tipo de contenidos. Han mostrado buena disposición para el adecuado desarrollo de la sesión y valorado de manera positiva que su opinión sea tenida en cuenta, así como la oportunidad de reflexionar acerca de cuestiones sociales que consideran relevantes.

En cuanto a las cuestiones a cerca de las percepciones e ideas sobre qué es la democracia y la responsabilidad que consideran que tienen como ciudadanos, expresan la concepción del ciudadano más allá del voto. Y así hacen referencia a ciertos motivos que les llevan a considerar que el mecanismo de elecciones cada cuatro años no es el mecanismo democrático más idóneo para mostrar representatividad.

También se advierte conciencia sobre la importancia que adquieren los programas educativos, sugiriendo los jóvenes que ha sido gracias a experiencias fuera de los contenidos formales donde han aprendido cuestiones relevantes, así como a pensar sobre problemáticas con las que se sienten identificados.

Al respecto de la libertad de expresión, es unívoco tener oportunidad de expresar tus ideas sin ser juzgado, pero existe divergencia en cuanto al derecho de expresar faltando el respeto a otros colectivos o grupos culturales. También se asocia a los medios de comunicación y se recogen discursos vinculados al modelo de consumo como modo de participación. En general, expresan que respetar la opinión de los demás, seguir las normas sociales establecidas y guiarse por valores positivos, forma parte de ser un buen ciudadano. A nivel teórico expresan que ser persona supone ser ciudadano.

5. Conclusiones

Se constata cómo este formato de investigación-acción posibilita la creación de entornos de aprendizajes inclusivos y democráticos. La metodología que se ha presentado nos ha facilitado fortalecer la adquisición de competencias sociales y cívicas, promoviendo un espacio para la reflexión y el conocimiento, desde actitudes empáticas, así como la apropiación de valores democráticos y derechos fundamentales. Estamos de acuerdo con García-Pérez (2016) cuando plantea, en base a los estudios de Habermas, que la noción de ciudadanía no se debe asociar a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino a una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación.

La Educación para la Ciudadanía puede servir para comprender la diversidad cultural como enriquecimiento de una comunidad. De este modo, se revela necesaria la reformulación del binomio

pluralismo y la condición multicultural desde un modelo integrador y no excluyente en cuanto a comprender una ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Es por ello por lo que consideramos que la opción más idónea para poner en marcha actitudes democráticas es desde experiencias cercanas a los participantes y a través de la práctica vivencial.

De este modo confiamos en que crear espacios para comprender, compartir y reflexionar con grupos y opiniones heterogéneas, trabajando de manera cooperativa, es una apuesta segura para fomentar entornos que cumplan con la función de sensibilizar y promover actitudes para la convivencia social, favoreciendo el desarrollo de la perspectiva socio-crítica en cuanto a crear condiciones mediante las que se promueva una ciudadanía emancipadora.

Referencias bibliográficas

Informe Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.

García-Pérez, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En VV.AA. (Coords.), *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-171). Tafalla: Txalaparta.

Benito, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasia. Revista de filosofía, (II)*6, 1-17.

Borja, J. y Castells, M. (2000). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. México: Taurus.

Fernández-Nares, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching, 13*, 241-259.

Moreno-Fernández, O. y García-Pérez, F. F. (2015). Ciudadanía, participación y compromiso con los problemas socio-ambientales: Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Investigación en la Escuela, 86*, 21-34.

Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI, 18*(1), 259-282.

Santos Rego, M. A. et al. (2002). La Pedagogía de la sociedad civil desde la Universidad. *Revista de Ciencias de la Educación, 190*, 171-190.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA FRENTE A DISCURSOS DE ODIO DESDE LA PRENSA DIGITAL. UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA[8]

Carmen Rosa García Ruiz

crgarcia@uma.es

José Luis Zorrilla Luque

joseluiszorrillaluque@uma.es

Universidad de Málaga, España

8 La experiencia se enmarca en el Proyecto de I+D *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica*?, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-80145-P), cuyo investigador principal es el profesor Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona).

1. Introducción

El presente trabajo quiere dar a conocer un proyecto de innovación en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, diseñado con el objeto de desarrollar en el aula una práctica docente consecuente con el propósito de educar para una ciudadanía democrática, reflexiva y crítica.

La propuesta formativa se organiza en torno al diseño, por parte del profesorado en formación, de secuencias didácticas, utilizando recursos digitales para que el alumnado de educación secundaria identifique discursos de odio entre quienes participan en comentarios de noticias de actualidad, analizarlos y elaborar contra-narrativas que se hagan públicas en ese *medio*. Relatos sexistas, islamófobos, racistas o xenófobos, comunes y habituales entre quienes comentan noticias en la prensa digital, pueden introducirse en el currículum de Ciencias Sociales para desmontar prejuicios que están en la base de la exclusión, la invisibilización o la estigmatización de determinados colectivos sociales.

El proyecto se desarrolló con la finalidad de extraer evidencias útiles para el diseño de una investigación que, centrada en el rol docente, analice cómo este juega un papel determinante en la ruptura de tradiciones curriculares que obvian una práctica educativa activa, basada en la participación ciudadana e interacción en el entorno social. Se inspira en la apuesta del profesor Santisteban et al. (2016) de trabajar la literacidad crítica en formación del profesorado, con el propósito de reflexionar sobre la ideología de los textos y recursos para la enseñanza de las ciencias sociales.

Los resultados provisionales de la investigación en la que se encuadra ya arrojan interesantes posibilidades para abordar el análisis de discursos de odio en las redes sociales, reflexionando sobre el papel que juegan las emociones, y la importancia de construir contrarrelatos de forma racional y argumentada, como una práctica para el desarrollo del pensamiento crítico (Arroyo et al., 2018). En nuestro caso, hemos querido que el profesorado en formación explore las posibilidades que ofrecen los medios digitales de información y comunicación, en el desarrollo de un currículum de Ciencias Sociales que fomente una participación activa, crítica y constructiva en los medios. La propuesta se encuentra en consonancia con las recomendaciones del Consejo de Europa (2014, 2015, 2017) que, entre las acciones propuestas para proteger en los medios a colectivos discriminados, se encuentra desarrollar prácticas para contrarrestar discursos de odio, a partir de una educación basada en los Derechos Humanos y desde la participación activa de la ciudadanía.

Este giro implica desarrollar prácticas de alfabetización mediática, como se ha justificado desde la UNESCO (2008), con el objeto de promover un cambio educativo que requiere conocer los elementos ideológicos del currículum y entender que su desarrollo es un proceso dinámico y compartido. Una alfabetización mediática que no se limita al desarrollo de habilidades tecnológicas, sino que requiere una dimensión crítica e ideológica (Aparici y Tyner, 2012), que eduque a una ciudadanía "prosumidora" con potencial para transformar realidades. Como ha quedado demostrado en investigaciones precedentes, la competencia digital no garantiza la capacidad de consumir y producir nuevos mensajes de forma libre, responsable, crítica y creativa (García-Ruiz et al., 2014).

2. Fundamentos de la propuesta formativa

La propuesta formativa persigue desarrollar el currículum para construir personalmente una práctica docente innovadora y comprometida socialmente, para entender cómo el rol docente, más allá de una función reproductiva y técnica, puede adquirir la dimensión propia de intelectual crítico. Seguimos con ello, la tendencia de formar al profesorado para interpretar el currículum y transformar los contenidos en problemas sociales que respondan a las preocupaciones ciudadanas del alumnado y a ideas docentes innovadoras (García Monteagudo et al., 2017). Se inspira, además, en la "teoría de la variación" y en la vivencia de experimentar el diseño y puesta en práctica, en un contexto educativo formal, una secuencia didáctica (Elliot, 2010). La interpretación flexible de dicho modelo, no renuncia a la potencialidad que tiene plantearse preguntas sobre la práctica docente para construir conocimiento didáctico.

Con el fin de iniciar al futuro profesorado en la interpretación del currículum, se recomienda al alumnado la consulta y análisis de la Orden de 14 de julio de 2016, que desarrolla el Currículum de ESO y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, prestando especial atención al contenido a enseñar, su relevancia educativa, objetivos y estrategias metodológicas, así como criterios de evaluación. La intención es que, en ese proceso de análisis e interpretación, el criterio como docentes se enriquezca y se haga más complejo, valorando en qué medida se puede ser autónomo en la toma de decisiones. Se parte de la propuesta que Souto (2011) realiza a docentes que innovan e investigan sobre su práctica, "ser intérpretes de las leyes educativas y no un mero reproductor de normativas y, sobre todo, como cliente de sus mediadores mercantiles: las empresas editoras de libros de texto".

Por otra parte, consideramos que la literacidad crítica puede ser una estrategia adecuada para descifrar cómo los sujetos están supeditados a una ilusión de identidad vacía de significado, con el fin de dar forma a una cultura global en la que los rasgos de clase, género, étnicos o religiosos quedan desposeídos de cualquier connotación de desigualdad, invisibiliza el conflicto (McLaren, 1995) y se convierte en una "cultura depredadora" (McLaren, 2012).

En tal sentido, desde la enseñanza de las ciencias sociales, cabe la posibilidad de abordar intentos de homogeneización cultural o de ilusión de igualdad en un mundo posmoderno fuertemente "estetizado" (Lipovetsky, 2015). Situar a estudiantes de secundaria en la tesitura de analizar con qué se sienten identificados puede permitir desvelar políticas de representación social y cultural que conduzcan a una comprensión crítica de las mismas. En ese tránsito, convertir al alumnado en agentes culturales que ponen en uso recursos simbólicos para contrarrestar su influencia, puede ayudar a examinar de forma crítica y desde una perspectiva sociocultural, una cultura uniformizadora que modela nuestras formas de entender el mundo.

A esto le queremos sumar una reflexión sobre cómo la cultura, convertida en objeto de consumo a nivel planetario, se desvela como medio para la representación de lo social. Lipovetsky y Serroy (2010) la han denominado "cultura-mundo" para referirse a un fenómeno que ha transformado la relación de la persona consigo misma y con el mundo. Esa realidad inquietante encierra otra

posibilidad, la de que los individuos se conviertan, gracias a las redes sociales y medios de comunicación, en agentes activos que opinan y participan de la vida pública. En tal sentido, desde la educación podemos reinterpretar nuestra sociedad y las producciones culturales que elaboran élites económicas, políticas e intelectuales.

El marco teórico sobre el que se planteó el diseño de la secuencia didáctica se estructuró en torno a dos ejes que confluyeran para la interpretación del currículum de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que aún se imparte en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

a) Literacidad crítica

Al profesorado en formación se le requirió abordar la literacidad crítica como estrategia para construir contrarrelatos de odio, justificándolo desde la realidad de un mundo saturado de información, en el que es necesario enseñar y aprender desde el análisis crítico de los fenómenos sociales y con el fin de desvelar las relaciones de poder que emergen de toda información, explorando de qué forma puede influir en nuestros pensamientos y acciones.

Reflexionamos sobre cómo, en la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales, se puede entender la literacidad crítica, la habilidad de diferenciar hechos de opiniones, aprender a argumentar la veracidad y la fiabilidad de las fuentes, distinguir ideología de información e identificar silencios. Su origen en la tradición de los *social studies* norteamericanos en los años 90 intenta superar propuestas didácticas ligadas al trabajo de habilidades cognitivas por el desarrollo de prácticas discursivas que contribuyan a dar forma a un pensamiento para la acción y la participación ciudadana (Lankshear & McClaren, 1993).

En este sentido, abordar cómo enseñar y aprender ciencias sociales está vinculado a pensar la intencionalidad del discurso para explorar qué significado adquiere para quienes interactúan con él. No hablamos de un método, ni conjunto de habilidades a aprender (McDaniel, 2006), sino de una forma de enfrentarse a la información de un texto o imagen, analizando su naturaleza, veracidad, fiabilidad, intencionalidad, así como los silencios. Desde el punto de vista del profesorado, esto implicaba diseñar secuencias didácticas para decodificar e interpretar información, a la vez que se desarrolla una práctica discursiva y comunicativa (Wodak & Meyer, 2003).

Para afrontar esa tarea se recomendó utilizar fuentes documentales o recursos culturales presentes en los medios digitales, que permitieran interpretar y criticar los significados que a través de ellos se transmitían. Igualmente, no solo se requerían propuestas didácticas para introducir al alumnado en la decodificación de los significados que podíamos extraer de ellos, además era importante iniciarlo en prácticas de una ciudadanía activa, mediáticamente hablando, para que el uso de esos recursos les permitiese reflexionar sobre sus experiencias, a la vez que construían conocimiento (Ross, 2013).

b) Discursos de odio

Abordar la literacidad crítica para contrarrestar discursos de odio entrañaría trabajar con estudiantes de secundaria el cuestionamiento de relatos sexistas, islamófobos, racistas o xenófobos, a través de prácticas discursivas que sigan un proceso reflexivo sobre quiénes los generan y qué miedos, poderes o formas de dominación perpetúan. La relevancia de la temática está más que justificada si tenemos en cuenta la oleada de nacional-populismo neofascita a la que se enfrentan las democracias occidentales[9].

En primera instancia, se requirió al profesorado en formación justificar por qué estamos ante un discurso de odio (Movimiento contra la Intolerancia http://www.informeraxen.es/material-didactico-12contra-el-discurso-de-odio-y-la-intolerancia/ consultado el 7 de noviembre de 2018) y presentados en diversos formatos (noticias, textos, imágenes, vídeos, canciones, etc.) como recursos documentales o culturales que nos permitan analizar e interpretar significados para conocer cómo se siente ante ellos el alumnado y cómo los entiende.

En el diseño de la secuencia didáctica se les recomendó generar en el aula una práctica discursiva para acometer la deconstrucción de esa información, generar relatos escritos u orales, o en los que se pueda trabajar la literacidad. Se animó al futuro profesorado a conocer No Hate Speech Movement https://www.nohatespeechmovement.org/, iniciativas como "Somos Más, contra el odio y el radicalismo" —www.somos-mas.com—, la campaña #YoMeSumo para prevenir discursos de odio en redes sociales y prácticas concretas de la ONG Aula Intercultural.

Para el análisis de discursos de odio en el aula, se recomendó la propuesta del Consejo de Europa (2017, p. 118) que se centra en el contenido o temática, la estructura que lo organiza, el tipo de lenguaje usado y el sentido con el que se usa. Un análisis formal que se completa con otro que desvele la ideología del discurso, siguiendo la propuesta de Van Dijk (2005). Con ello valoramos cómo la ideología tiene una naturaleza sociocognitiva que se manifiesta en diferentes prácticas sociales, pero se estructura a partir de discursos que configuran representaciones, creencias y actitudes compartidas por un grupo que controla modelos de prejuicios para sustentar la producción de discursos ideológicos. Detectar la manipulación discursiva y el prejuicio ideológico en los contextos en los que son difundidos, en este caso medios digitales, se acompañó de un ejemplo de análisis crítico del discurso ligado al racismo (Van Dijk, 2001) y otro de análisis crítico y multimodal del discurso (Rodríguez Camargo y Velásquez Orjuela, 2001).

A partir del discurso seleccionado por parte del futuro profesorado, se le requirió su análisis y valorar cómo sustentan miradas que distorsionan y ocultan a las personas, entender cómo se movilizan emociones para promover una cultura del recuerdo que neutralice una historia excluyente y un presente basado en la justicia social. Finalmente, se recomendó valorar estrategias didácticas con las que crear un contrarrelato o narrativa alternativa (como ejemplo se les facilita material

9 La proliferación de *discursos de odio* moviliza emociones colectivas propias de un modelo social autoritario, contrario a toda actividad intelectual crítica. Naïr Sami (2018). Qué hay detrás del discurso del odio. *El País*, 9 de diciembre.

didáctico diseñado con ese fin https://www.nohatespeechmovement.org/bookmarks?wecan consultado el 7 de noviembre de 2018).

3. Resultados iniciales

El diseño de la secuencia didáctica solicitada al profesorado en formación se encontró con un primer obstáculo, la inseguridad que generó en los grupos de trabajo seleccionar un ejemplo de discurso de odio por su tipificación como delito que vulnera los Derechos Humanos. A pesar de las dificultades, hemos detectado tres tipologías de propuestas didácticas para las que utilizamos la forma en la que el profesorado en formación las ha justificado:

a) Identifican discursos de odio que apelan a sentimientos de amor o justicia, no presentados de forma explícita, sino como narraciones no racionales

> *Lo que no se nombra, no existe y, por tanto, queda excluido de la comunidad. La ausencia del colectivo LGTBI (**homofobia, transfobia...**) en las representaciones sociales y culturales, especialmente en libros de texto, es una forma consciente y sostenida de eliminar todo lo que quede al margen de lo heteronormativo. En definitiva, es expulsar del concepto familia, pareja o amigos de la sociedad en general, a una gran parte de la población, negándoles derechos que sí se les concede al resto.*

b) Justifican que estamos ante un discurso de odio y en qué medida su difusión representa una resistencia a ceder parcelas de poder social

> *La violencia de género, como una manifestación del **sexismo**, se encuentra en modelos de socialización e interiorización de roles de género que transmiten estereotipos de sexo-género a través de diferentes agentes de socialización.*
>
> *La construcción social de la sexualidad en una sociedad globalizada y de consumo continúa perpetuando roles asignados a hombres y mujeres. Criticar, realzar, analizar y reflexionar las desigualdades de género en el ámbito cotidiano del adolescente, resulta especialmente relevante cuando nos centramos en cómo el lenguaje moldea sus representaciones del mundo, normaliza conductas, en definitiva, construye identidades masculinas y femeninas.*

c) Desvelan la verdadera intencionalidad del discurso, que emerge cuando normas y privilegios de algún colectivo cambian o se ven amenazadas

> *La construcción, extensión y arraigo de discursos de odio contra la comunidad islámica, presentes en el imaginario colectivo, nos lleva a la valoración que realizan algunos colectivos del fenómeno terrorista como espacio actual y real donde se generan relatos **islamófobos**. Necesitamos conocer con qué prácticas se pueden contrarrestar, tomando conciencia de que la ignorancia y el desconocimiento alimentan relatos excluyentes de rechazo al musulmán.*

El proyecto se ha desarrollado con el propósito de conocer cómo, desde la formación del profesorado, podemos romper tradiciones curriculares que obvian una práctica educativa activa,

basada en la participación ciudadana e interacción en el contexto social. Con ello no queremos obviar que la interpretación del currículum para concretar una propuesta didáctica comprometida con los problemas de la sociedad y asumir el rol docente de intelectual crítico, genera conflictos de naturaleza ideológica, ligados a sus creencias y representaciones sociales. En esos casos podemos hablar de su inhibición a la hora de asumir un rol docente, de intelectual crítico, que educa para una ciudadanía democrática. No obstante, la experimentación del proyecto ha permitido entender que enseñar a pensar la intencionalidad del discurso y explorar qué significado adquiere para quienes interactúan con él, facilita decodificar e interpretar información, en la misma medida que se convierte en una práctica discursiva y comunicativa no exenta de conflictos ideológicos.

Referencias bibliográficas

Aparici, R. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, 38*, 51-58.

Arroyo, A., Balbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M., Oller, M. y Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS.

Council of Europe (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg. Kaufman, G. A. (2015). *Odium dicta. Libertad de expresión y protección de grupos discriminados en internet*. México D. F.: CONAPRED.

Council of Europe (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. No Hate Speech Movement.

Elliott, J. (2010). El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*, 223-242.

García Monteagudo, D., Fuster García, C. y Souto González, X. M. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS, 1*, 132-147. Recuperado el 7 de noviembre de 2018, de https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.132.

García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar, 43*, 15-23.

Lankshear, C. y McClaren, P. (1993). *Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives*. Albany, NY: SUNY Press.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura mundo: respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.

McDaniel, C. (2006). *Critical literacy: A way of thinking, a way of life*. New York: Peter Lang.

McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D. y Reilly, S. (1995). *Rethinking media literacy. A critical pedagogy of representation*. New York: Peter Lang.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Camargo, D. y Velásquez Orjuela, A. (2001). Análisis crítico del discurso multimodal en la caricatura internacional del periódico The Washington Post, *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 17*, 39-52.

Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education. En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS. Universidad de Alcalá de Henares.

Santisteban, A., Tosar, B. y Pagès, J. (2016). Literacidad crítica en clase de ciencias sociales de educación secundaria: una investigación a partir de la problemática actual de los refugiados en Europa. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile*. Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García Morís y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Souto, X. M. (2011). ¿Se puede investigar y mejorar la educación geográfica desde el aula? Recuperado el 13 de febrero de 2011, de http://geoforoforo2.blogspot.com/2011/01/octavo-debate.html.

UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: International UNESCO.

Van Dijk, T. A. (2001). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad* (pp. 191-205). Recuperado el 7 de noviembre de 2018, de http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf.

Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 29*, 9-36.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

TRABAJAR LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

José Antonio López-Fernández

jalopez@uco.es

Silvia Medina Quintana

smedina@uco.es

Miguel Jesús López Serrano

mjlopez@uco.es

Universidad de Córdoba, España

Roberto García-Morís

roberto.garcia.moris@udc.es

Universidade da Coruña, España

1. Introducción

En este trabajo presentamos los primeros resultados de una investigación sobre el desarrollo de la competencia ciudadana a través de la didáctica de las ciencias sociales en el Grado de Educación Primaria, realizada en la Universidad de Córdoba y en la Universidade da Coruña. Una primera fase de esta investigación consiste en un diagnóstico de las concepciones del alumnado de tercer curso sobre las finalidades de las ciencias sociales y el papel de estas disciplinas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En este texto presentamos los resultados obtenidos por medio de un cuestionario en el que han participado los y las estudiantes del grupo cordobés.

2. Marco teórico

La orientación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales hacia lo social, es decir, la educación en democracia, en participación, que forme una ciudadanía crítica involucrada en la gestión del espacio y de las instituciones (Benejam, 1997), tiene ya una larga tradición en la investigación educativa en nuestro país, y se corresponde con el modelo crítico en la enseñanza. Modelo que ya en los años noventa Benejam (1992 y 1997) plantea para la Didáctica de la Geografía, y Pagès (1994) para la Didáctica de la Historia. Aunque en el ámbito escolar sigue habiendo un dominio claro del modelo tradicional de enseñanza, no han sido pocas las investigaciones y propuestas llevadas a la práctica que, desde entonces, se han puesto en marcha en el ámbito español, reivindicando este enfoque en la enseñanza de las ciencias sociales. En ese sentido, destacan los conceptos clave para el desarrollo de propuestas críticas en ciencias sociales (Benejam, 1999; Casas, 2005).

En tiempos más recientes, se viene defendiendo un enfoque similar, que continúa con esas propuestas y que pasaría por un desarrollo curricular centrado en problemas sociales relevantes (Pagès y Santisteban, 2011), término que hace referencia a aquellas cuestiones socialmente vivas; es decir, que están latentes en la sociedad, en los saberes de referencia y en los saberes escolares (Legardez, 2003). Por lo tanto, estaríamos ante unas ciencias sociales que promueven el desarrollo de las competencias básicas, con epicentro en la competencia ciudadana, al plantear el aprendizaje a partir de problemas sociales relevantes. A partir de aquí, se han realizado propuestas de dos modos diferentes, las que plantean la problematización de los contenidos curriculares y las que apuestan por la inclusión en las aulas de cuestiones socialmente vivas (González-Monfort y Santisteban, 2011).

En este contexto, la competencia social y ciudadana se reivindica como propia de las ciencias sociales. Otorga al profesorado un papel destacado respecto a la definición de esas situaciones problema, a su razonamiento y a la búsqueda de soluciones, pero también al alumnado, que tiene un rol importante en esta concepción:

> El trabajo en la clase de la competencia social y ciudadana debe conseguir que los niños y las niñas, los chicos y las chicas de nuestros centros escolares comprendan y actúen, que sean capaces de solucionar problemas, que imaginen el futuro y, sobre todo, que sus proyectos no acaben en el olvido o en la inacción (Santisteban, 2009, p. 15).

El trabajo de la competencia social y ciudadana se relaciona con la Educación para la Ciudadanía, área que ha sido objeto de mucha controversia, pero que es parte de la razón de ser de las ciencias sociales. Existen interesantes propuestas en nuestra área de conocimiento que dieron lugar a investigaciones con resultados ya publicados. Santisteban, González-Monfort, Pagès y Oller (2014) introdujeron problemáticas sociales relevantes para trabajar la competencia ciudadana y el desarrollo del pensamiento social con estudiantes de educación secundaria, realizando propuestas educativas y analizando su puesta en práctica. En las preguntas iniciales de esa investigación, los autores y autoras se interrogaron sobre la relación existente entre la competencia social y ciudadana y los problemas sociales relevantes, competencia que se moviliza no como un saber disciplinar, sino para dar respuesta a las problemáticas sociales (Santisteban et al., 2014):

> Nos parece imprescindible trabajar con problemas sociales controvertidos o cuestiones vivas en todos los sentidos, para desarrollar la competencia social y ciudadana y formar el pensamiento social. Ser competentes quiere decir ser capaces de resolver los problemas sociales de nuestra vida y de nuestro entorno, y debe ser el primer objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales (p. 215).

En esta misma línea, pretendemos que nuestro alumnado, futuro profesorado de educación primaria, sea capaz de realizar propuestas de ciencias sociales desde la perspectiva crítica. Para ello, partimos de las concepciones previas que presenta el alumnado, buscando conocer qué saben y qué opinan sobre el conjunto de disciplinas que engloban el área y cómo se puede desarrollar la competencia social y ciudadana. En un segundo momento, se trabajará una propuesta didáctica sobre la democracia del grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona (Santisteban y Pagès, 2009) y, finalmente, se les pedirá que elaboren una unidad didáctica propia desde esta perspectiva, momento que intentaremos aprovechar para evaluar todo el proceso.

En definitiva, compartimos las palabras de Pagès (2012, p. 31) cuando se refiere a que la enseñanza de las ciencias sociales, basada en la competencia ciudadana, debe "convertir a los jóvenes en ciudadanos competentes, capaces de intervenir en la construcción de su mundo, de la democracia y de poner fin a las injusticias históricas".

3. Objetivos y metodología

El objetivo principal de la investigación que aquí presentamos consiste en analizar las concepciones previas del alumnado, futuro profesorado de educación primaria, sobre la utilidad de las ciencias sociales y la aportación de estas a la adquisición de la competencia social y ciudadana. La investigación se enmarca, como se explicó, dentro de un proyecto más amplio, donde los resultados de esta primera fase constituyen la indagación y punto de partida de una posterior orientación didáctica en torno a la finalidad de la materia en la formación del alumnado.

La investigación se ha realizado con profesorado de educación primaria en formación, en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Los resultados presentados son los relativos a un

grupo de 30 estudiantes de la Universidad de Córdoba, aunque también se está implementado de manera simultánea en la Universidade da Coruña, lo cual permitirá un análisis comparativo.

La metodología se encuadra en un enfoque sociocrítico e interpretativo, a través del cual queremos conectar la teoría y los resultados de la investigación con la práctica (Santisteban, 2011). Aunque parte de la información hemos podido agruparla de forma cuantitativa, se ha hecho un tratamiento preferentemente cualitativo de la información.

El instrumento utilizado en la investigación ha sido un cuestionario orientado a la toma de datos relacionados con los objetivos preestablecidos, en relación a la finalidad y utilidad educativa de las ciencias sociales y su contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Concretamente, se preguntó al estudiantado: *a) ¿Cuáles son las ciencias sociales y para qué pueden servir en la educación primaria?, b) ¿Consideras que las ciencias sociales pueden ayudar a entender los problemas del mundo en la actualidad?, c) ¿Cómo explicarías en qué consiste la competencia social y ciudadana? ¿Consideras que se puede abordar a través de las ciencias sociales?*

4. Análisis y resultados

4.1. ¿Cuáles son las ciencias sociales y para qué pueden servir en la educación primaria?

En relación a las principales disciplinas que identifican dentro de las ciencias sociales, dominan, tal y como puede observarse en la Tabla 1, la Historia y la Geografía.

Tabla 1. Disciplinas relacionadas con las ciencias sociales según el alumnado participante en la investigación

	Historia	Geografía	Economía	Filosofía	Demografía	Geología
Nº	23	21	3	2	1	1
%	45,10	41,18	5,88	3,92	1,96	1,96

En cuanto a las finalidades que el estudiantado otorga a las ciencias sociales, como esperábamos, hemos podido observar, por un lado, el predominio de los conceptos temporales y espaciales, relacionados con las disciplinas de Historia y Geografía respectivamente. Por otro, una concepción de las ciencias sociales para una mejor comprensión del mundo porque ayudan a orientarse temporal y espacialmente, para buscar respuestas a los problemas actuales en los acontecimientos históricos; sin embargo, no son consideradas útiles para un cambio social e inducir a la participación ciudadana.

Tabla 2. Finalidades de las ciencias sociales según el alumnado participante en la investigación

Finalidades	Nº de referencias	Enfoque
Conocimientos básicos del alumnado	2	
Aprender el espacio y el tiempo	1	
Ubicarse en el tiempo y en el espacio	4	
Conocer el pasado y el entorno	4	
Entender la evolución de la sociedad	1	Conocimiento disciplinar
Comprender cómo era el mundo antes y cómo es ahora	4	
Comprender errores y aciertos	1	
Comprender el mundo en el que vivimos	3	Conocimiento práctico
Necesidades del día a día	1	
Conocer y respetar el medio	1	
Aprender a convivir en sociedad	1	
Analizar la sociedad	1	
Crear cultura	2	Constructivismo social
Mejora de la sociedad	1	
Compromiso	1	

4.2. ¿Consideras que las ciencias sociales puedes ayudar a entender los problemas del mundo en la actualidad?

Respecto a la aportación de las ciencias sociales para entender los problemas del mundo actual, las respuestas han sido mayoritariamente afirmativas. No obstante, podemos considerar que tampoco muestran una finalidad enfocada a inducir la participación activa, la colaboración ciudadana y el pensamiento crítico de muchos de los problemas y retos que debe afrontar la sociedad en la actualidad. En este sentido, podemos diferenciar:

- Una concepción de las ciencias sociales para analizar y comprender los problemas actuales. Aquí destaca la identificación del concepto de *conflicto,* señalado en numerosas ocasiones, junto a otros procesos sociales: "ayuda a conocer conflictos y relaciones entre países para comprender la realidad actual"; "comprender cómo se comportan las sociedades"; "para comprender el origen de los conflictos"; "entender el mundo en la actualidad y/o entender los problemas actuales"; "comprender la crisis económica"; "conocer la historia"; "para mostrar las posibilidades de forma neutra y sin adoctrinar", "entender el conflicto a través del pasado"; etc. Como podemos observar, consideran que estas ciencias pueden ayudar a constatar los hechos sociales, pero no a invertir esas problemáticas desde un punto de vista participativo, quedándose según su concepción en el análisis descriptivo de la realidad actual.

- Una concepción de las ciencias sociales que pueden y deben ayudar a desarrollar un cambio social, en torno a la participación ciudadana; una participación basada en el análisis e interpretación crítica de situaciones sociales y ambientales, que conduzca al compromiso social y la reivindicación activa de los valores democráticos en la defensa y responsabilidad de la convivencia a nivel local y global. Las respuestas en este sentido han sido bastante reducidas: "ciencias que ayudan a que los jóvenes puedan llegar a ser unos ciudadanos cívicos y comprometidos con la sociedad"; "analizar y comprender cómo se comportan las sociedades, sus necesidades y aportar soluciones para un planeta mejor" o "comprender de dónde venimos para mejorar social y ecológicamente".

Del mismo modo hemos podido observar que algunas respuestas plantean la posibilidad de comparar y empatizar con otros territorios, por ejemplo "entender a los ciudadanos del mundo, respetar y comprender las diferencias culturales y las costumbres". Situaciones que ponen también de manifiesto la diversidad y las desigualdades existentes entre los diferentes pueblos.

4.3. ¿Cómo explicarías en qué consiste la competencia social y ciudadana? ¿Consideras que se puede abordar a través de las ciencias sociales?

Respecto a la tercera cuestión, relacionada directamente con la competencia social y ciudadana y su tratamiento en la asignatura de Ciencias Sociales en educación primaria, los y las participantes entienden que el aporte de esta materia ayuda a insertarse en la sociedad, "a ser buen ciudadano", "sirve para ayudar a convivir" o "en la formación de personas para vivir en la sociedad". También se concibe para desarrollar la empatía y la reflexión para mejorar la sociedad, "formar buenos ciudadanos" u "ofrecer un conocimiento sobre los diferentes modos de comportamiento y respeto entre personas".

Esta cuestión, a nuestro modo de ver, refleja una concepción de las ciencias sociales y de la competencia social y ciudadana orientada a la reproducción del conocimiento y la aceptación de los valores sociales, sin llegar a su cuestionamiento; es decir, no las entienden como una herramienta que favorezca la perspectiva sociocrítica de la realidad que pueda motivar la transformación social.

Con estos resultados podemos considerar una necesaria intervención didáctica en relación a la concepción de las ciencias sociales y de las competencias sociales, orientada al cuestionamiento de los hechos geográficos, históricos, económicos, políticos, naturales, etc., con la finalidad de transformar la realidad actual, procurando el respeto de los derechos y libertades, tanto individuales como colectivos, y teniendo en cuenta tanto nuestro ámbito cultural como el de otros, tal como indica Santisteban (2011) en el siguiente fragmento:

> No se puede imponer un modelo de cultura y de ciudadanía estandarizado, por lo tanto, enseñar la cultura no es reproducirla, sino reinterpretarla y transformarla. Educar en una determinada cultura no significa solo socializar, sino ayudar a comprender los códigos que se utilizan, las relaciones sociales que predominan y los valores que

> justifican las interpretaciones explícitas y los sistemas ocultos. La escuela tiene una función socializadora y otra instructiva, pero la educación debe permitir que el alumnado cuestione la validez de las informaciones y forme su pensamiento crítico (pp. 75-76).

En este mismo sentido, la intervención didáctica debe ir orientada a una concepción de las ciencias sociales útiles en el desarrollo de las competencias sociales. Es necesario, pues, una formación a través del discurso propio de las disciplinas sociales, donde el alumnado adquiera las capacidades necesarias para analizar de forma crítica los hechos que ocurren en el mundo, mediante los conocimientos científicos propios de estas materias, como describir, explicar, interpretar y argumentar (Canals y González-Monfort, 2011).

5. Conclusiones

Mediante las respuestas ofrecidas por el alumnado en formación en el cuestionario sobre la competencia social y ciudadana realizado al inicio de la asignatura, se podría concluir que, de alguna forma, conciben las ciencias sociales como disciplinas que permiten el conocimiento y el análisis de los conflictos y problemas actuales, pero a través de un modelo tradicional de la enseñanza, donde los aprendizajes deben permitir la integración de los alumnos y alumnas en una sociedad por medio de la aceptación de los valores sociales preestablecidos.

De este modo, predisponen un modelo de enseñanza basado en la reproducción del conocimiento y en la asimilación de unas normas determinadas por el funcionamiento histórico y social. La idea que sobresale entre nuestro alumnado es la de una materia anclada en los contenidos más disciplinares, idea que proviene en parte de su experiencia durante la etapa secundaria.

Algunas respuestas también nos señalan la utilidad práctica o científica de las ciencias sociales, donde éstas permiten entender y comprender el funcionamiento del mundo, de sus diferencias y desigualdades, con ayuda de la información y los procedimientos científicos propios de las disciplinas sociales.

Por el contrario, solo tres grupos participantes conciben unas ciencias sociales que ayuden a un cambio social, que motiven para actuar frente a las injusticias y que animen a la participación ciudadana; finalidad que puede conseguirse mediante la inclusión en el aula de la metodología enfocada a la resolución de problemas sociales relevantes, promoviendo la participación, la interacción y la cooperación ciudadana (Canals y González, 2011). Una línea de investigación y de trabajo en las aulas a la que nos sumamos y que es defendida por autores como Legardez (2003 y 2006); Santisteban y Pagès (2011); González-Monfort y Santisteban (2011); Santisteban, González-Monfort, Pagès y Oller (2014).

Como colofón, podemos indicar que el conjunto de respuestas deja entrever la capacidad del área para abordar el mundo que nos rodea y acercarse a los problemas sociales, desarrollando la

competencia social y ciudadana, aunque no hayan experimentado este modelo didáctico, objetivo que debemos considerar en la formación del profesorado. El siguiente paso, por tanto, es trabajar modelos y propuestas concretas que les permitan, en un futuro, abordar esta materia con una perspectiva sociocrítica.

Referencias bibliográficas

Benejam, P. (1992). La didàctica de la geografia desde la perspectiva constructivista. *Documents d'anàlisi geogràfica, 21*, 35-52.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). España: Horsori.

Casas, M. (2005). Què ensenyar de ciències socials a l'educació obligatòa? *Perspectiva escolar, 295*, 2-18.

González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa, 198*, 41-47.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio, 3*, 245-253.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación, 13*, 38-51.

Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma y V. Gómez Gerardo (Coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Santisteban, A., González-Monfort, N., Pagès, J. y Oller, M. (2014). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. En J. Prats, I. Barca y R. López Facal (Auts.) *Historia e identidades culturales* (pp. 310-322). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Santisteban, A. y Pagès, J. (Coords.). (2009). *Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria*. España: Wolters Kluwer España.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa, 187*, 12-15.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN CONTEXTOS DE POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

Gustavo A. González Valencia

gustavoalonsogonzalez@yahoo.com

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Introducción

El desarrollo del pensamiento y, de manera concreta, el de tipo crítico es un interés central de los procesos educativos, el cual es asociado de manera reiterada a que los estudiantes alcancen las habilidades de pensamiento necesarias para resolver problemas, argumentar, tomar posiciones, entre otros (McPeck, 2016). Estas habilidades se suelen asumir como transferibles a diferentes contextos y dominios disciplinares (Saiz, 2017; Boisvert, 2004). Desde la pedagogía crítica, se entiende que este tipo de pensamiento es relevante para que las personas puedan comprender los cambios sociales y actuar en la búsqueda de la justicia social (Gimeno, 2002; Ross, 2006).

En términos curriculares, se asume que el pensamiento crítico puede ser desarrollado por cualquier área del currículo (McPeck, 2016), de hecho, se pueden encontrar investigaciones desde diferentes campos del conocimiento en las que se abordan este tipo de planteamientos (Solbes y Torres, 2013; Santisteban y González, 2013; López Aymes, 2012). En este contexto teórico, las ciencias sociales se asumen como una de las áreas más relevantes en el desarrollo de este tipo de pensamiento, porque entienden que los procesos que estudian y enseñan se dan en tiempos y espacios concretos (Ross, 2006) en los que viven y participan las personas. Esta área del currículo suele hacer referencia a la importancia de que las personas desarrollen el pensamiento crítico porque les permite desenvolverse con autonomía en la sociedad, analizar la realidad social y participar de manera democrática (Ross, 2000, 2006; Pagès y Santisteban, 2010). Sin embargo, resulta difícil encontrar prácticas que aborden de manera coherente los planteamientos con lo que acontece en las aulas donde se pretende desarrollar el pensamiento crítico (Newmann, 1991; Pithers y Soden, 2000).

Al hacer un rastreo de las investigaciones acerca de pensamiento crítico y el profesorado, se suelen encontrar trabajos sobre las concepciones del pensamiento crítico que poseen profesores en ejercicio (Tamayo, 2014; Solbes y Torres, 2013; Alazzi, 2010) como en formación (Solbes y Torres, 2013; White y Burke, 1992), pero hasta el momento no se han hallado estudios que indaguen sobre cómo entienden el desarrollo de este tipo de pensamiento. Es probable que esta ausencia de estudios sea producto del supuesto que el profesorado actúa según las representaciones que posee, es decir, que si posee determinada representación, hará que el diseño y sus prácticas de enseñanza sean coherentes con éstas. Por su parte, diferentes investigadores (Lima et al., 2017; González-Valencia, 2012) indican que esta asociación no siempre se concreta de manera coherente, es decir, que si se tiene una determinada concepción, entonces la enseñanza está vinculada con ésta. También coinciden en señalar que dicha asociación es más débil en los maestros en formación (Lima et al., 2017), porque aún se encuentran en su etapa de formación y tienen pocas horas de experiencia práctica, las cuales tienden a darse bajo condiciones un tanto artificiales (Benejam, 2002).

Es importante agregar que gran parte de los trabajos referidos a las concepciones del profesorado en formación toman como punto de partida lo que estos expresan, pero ningún trabajo es inductivo, es decir, que indague desde cómo se desarrolla el pensamiento crítico (Tamayo, 2014; Solbes y Torres, 2013). Es oportuno señalar que el foco de los trabajos sobre el pensamiento crítico se da en la educación secundaria y media y, en menor medida, en la educación primaria. En este

contexto conceptual, la pregunta de investigación que intentó responder el presente trabajo fue ¿Qué representaciones sociales sobre el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias sociales tienen los futuros maestros de la educación básica primaria?

2. Educación, ciencias sociales y desarrollo del pensamiento

Diversos autores señalan que la enseñanza de las ciencias sociales en la educación obligatoria es la asignatura del currículo escolar más inclusiva de todas (Ross, 2006; Santisteban y Pagès, 2011), porque su objeto de estudio son las personas y las sociedades en el tiempo y el espacio (Stanley y Nelson, 1996). Por esto, resulta fundamental la formación de habilidades, actitudes y conocimientos que les permita a las personas pensar los hechos y participar en la construcción de la realidad social (Pipkin, 2009). Otros investigadores (Villalón, 2015; González-Valencia, 2013; Santisteban, 2011; Ross, 2006; Cajiao, 1997, 1997; Pagès, 1994) plantean que la finalidad de las ciencias sociales escolares es contribuir a la formación del pensamiento social que le permita al estudiante reconocerse y asumirse como ciudadano con las habilidades para comprender, actuar en la realidad y buscar la construcción de justicia social. Estos planteamientos se encuentran presentes en los marcos de referencia legal de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación obligatoria en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En estos se señala que esta área del currículo debe llevar a que las personas piensen de manera crítica y propositiva la realidad social (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En Colombia, la formación del profesorado se realiza de manera diferenciada para la educación básica primaria y la básica secundaria. Éstas la realizan las universidades y la Escuelas Normales Superiores. Estas últimas solo pueden formar profesores para la Educación Básica Primaria a través de los denominados Programas de Formación Complementaria, los cuales tienen una duración de dos años. Las universidades realizan programas de formación para los dos niveles de escolaridad y lo hacen, en ambos casos, por medio de programas denominados licenciaturas y que tienen una duración de cuatro a cinco años.

3. Metodología de la investigación

La investigación fue transversal y descriptiva. Todos los elementos de la población fueron tomados para ser parte de la muestra, dado su carácter finito y accesible (n = 41 estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Urrao en el 2017) quienes en su mayoría eran del sexo femenino, solteros (80,5%), sin hijos (78%) e indicaron participar en organizaciones juveniles o sociales (61%), con edad promedio de 20.44 ± 4.8 años.

Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario autoadministrado, alojado en la plataforma electrónica de Google formularios. Al inicio del estudio se redactaron 29 ítems para medir representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico a partir de las definiciones de teóricos

como Ennis, Paul, McPeck, Siegel y Lipman (Boisvert, 2004). Los ítems fueron sometidos a juicio de tres expertos cuyas valoraciones permitieron calcular el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) (Pedrosa et al., 2013) cuyo valor (CVC= 0,91) indica que el instrumento es válido para identificar aspectos de las RS sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario se almacenaron en Excel, se procesaron con el paquete SPSS (versión 21) y se describieron mediante frecuencias absolutas y porcentajes en el caso de las variables categóricas, como son las de Finalidades de las ciencias sociales.

4. Hallazgos

4.1. Finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales en la Básica Primaria según semestre

La Tabla 1 refleja las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales en la primaria, organizadas en los tres grupos de racionalidad en la generación del conocimiento y discriminadas según el semestre que cursan los estudiantes en el Programa de Formación Complementaria. Los ítems fueron redactados tomando como referencia el planteamiento de Habermas (1966) acerca de los intereses o racionalidades que se enmarcan en la generación de conocimiento, los cuales fueron el interés técnico o instrumental, el práctico y emancipatorio. Se pidió a los futuros maestros que eligieran de un listado de nueve opciones, las tres que consideraban eran las finalidades más relevantes.

Al discriminar las finalidades otorgadas por los estudiantes según el semestre que cursan, se observó que la proporción de los ítems correspondientes a la racionalidad técnica va disminuyendo conforme avanzan en los semestres, pasando de un 14,6% en el primer semestre a menos de la mitad en el tercero (6,5%). De igual modo, las opciones clasificadas como emancipatorias van siendo más frecuentes en el tercer semestre (15,3%) en comparación con el primer semestre (11,3%). Estos datos sugieren que la formación que reciben en el Programa de Formación Complementaria moldea las representaciones sobre las finalidades del aprendizaje, en este caso acercando a los estudiantes a una racionalidad que favorece las prácticas que promueven el desarrollo del pensamiento social y crítico.

Tabla 1. Finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales en la educación primaria según el semestre cursado en el Programa de Formación Complementaria

Finalidad del aprendizaje de las ciencias sociales en la Educación Básica Primaria: Que los estudiantes...	**Semestre**[1]		
	1°	**3°**	**4°**
aprendan a ubicarse en su entorno	4.9	9.8	2.4
conozcan la historia de su municipio, departamento y país	8.1	5.7	4.1
aprendan a comportarse	1.6	--	--
Subtotal finalidades técnicas	14.6	15.5	6.5
aprendan a resolver las situaciones o problemas sociales que se le presentan en la cotidianidad	8.1	8.1	3.2
desarrollen pensamiento social	5.7	3.2	3.2
empiecen a asumirse como ciudadanos	4.1	0.8	3.2
Subtotal finalidades prácticas	17.9	12.1	9.6
comiencen a comprender el pasado y expliquen el presente	1.6	--	0.8
disfruten del entorno en el que viven	0.8	0.8	--
aprendan la importancia de la convivencia en sociedad	8.9	5.7	4.9
Subtotal finalidades emancipatorias	11.3	6.5	15.3

[1] En enero 2017, el PFC no tenía estudiantes cursando el segundo semestre, dado que el ingreso es anual

Fuente: Documento de resultados del SPSS

Para profundizar en la comprensión de las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales, se clasificaron cada una de las respuestas, lo que permitió identificar cómo se configuraron las agrupaciones (de tres) en cada persona y ubicar a qué racionalidad correspondía cada una y cuál tenía mayor presencia. Las agrupaciones por el conjunto de respuestas individuales muestran unos resultados que permiten comprender mejor el peso de las racionalidades en las representaciones de las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales y se presentan en la Tabla 2, en la cual se refleja que las finalidades enmarcadas en la racionalidad práctica tienen un peso del 41.5%, siendo las de mayor incidencia. Las que corresponden a la técnica y la ecléctica tienen un 26,8% y las emancipatorias son las de menor peso (4.9%). Estos resultados, por un lado, permiten confirmar el peso de la racionalidad técnica en cómo representan el aprendizaje de las ciencias sociales, lo que sugiere que las formas de pensar las prácticas de enseñanza están asociadas a modelos convencionales que favorecen el conocimiento objetivo, la regulación del comportamiento y la acumulación de conocimiento objetivo.

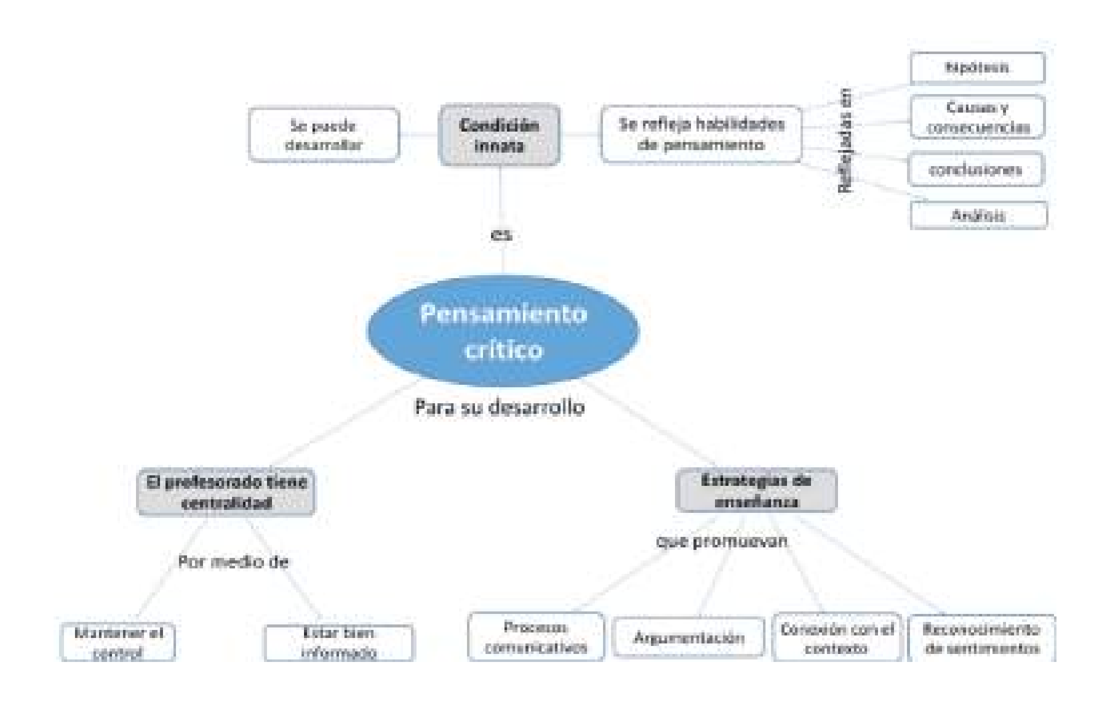
Tabla 2. Finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales en la Básica Primaria según racionalidad. Estudiantes del Programa de Formación Complementaria

Finalidad de las CCSS en la BP según racionalidad	N observado	%	N esperado	Residual	Chi Cuadrado	p
Técnico	11	26,8	10,3	0,8	11,195	0,011[2]
Práctico	17	41,5	10,3	6,8		
Emancipatorio	2	4,9	10,3	-8,3		
Técnico-Práctico-Emancipatorio	11	26,8	10,3	0,8		
Total	41	100,0				

* Significativo α = 0.05. Fuente: Documento de resultados del SPSS.

4.2. Lo que piensan los maestros en formación sobre el desarrollo del pensamiento crítico

La figura 1 muestra la estructura de la representación que se construyó producto del análisis cuantitativo. En esta se muestra que el pensamiento crítico se asume como una condición innata, que se ve reflejada en habilidades de pensamiento (análisis, argumentación, planteamiento de hipótesis, etc.) y que se puede desarrollar. En la estructura llama la atención la centralidad que tiene el profesorado, lo cual sugiere que este tipo de pensamiento no se puede desarrollar de manera autónoma. Otro aspecto relevante son las estrategias para desarrollar este tipo de pensamiento, las cuales tienen una relación coherente con el tipo de habilidades mencionadas en este mismo párrafo. Esto es coherente con el planteamiento de autores como Facione (2007) y Boisvert (2004).



Llama la atención la centralidad del rol del profesorado, lo que refleja, por un lado, una línea de coherencia con el peso de las racionalidades, especialmente la técnica, porque en esta el pro-

fesorado es el que piensa, construye y guía el proceso. La manera de representar el desarrollo del pensamiento crítico desde el aprendizaje de las ciencias sociales tiene en su núcleo la influencia de la racionalidad técnica y práctica y, en menor medida, de la emancipatoria. Lo anterior sugiere que la perspectiva humanista en educación continúa teniendo una influencia relevante en la formación de maestros a conclusiones (González, 2013; Hernández, 2014).

5. Conclusiones

La investigación sobre las representaciones plantea que las personas suelen actuar acorde a la estructura de las concepciones que poseen (Araya, 2002). En este sentido, los resultados de las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales, donde los intereses técnico y práctico son los que tienen mayor peso, permite acercarse a comprender la dificultad de modificar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales que favorecen este tipo de pensamiento. Lo anterior lleva a proponer que unas de las acciones que se pueden implementar en el proceso de formación del profesorado es que estos identifiquen sus representaciones y, desde estas, se configure el proceso de formación para así contribuir a su cambio.

La influencia del semestre no es estadísticamente significativa, algo que se alcanzó a pensar en un primer momento del análisis. Por el contrario, lo que se puede asumir es la existencia de una homogenización de cómo representan en las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, lo que se puede apreciar en el mayor peso de unas racionalidades, que configuran el técnico y práctico. Este eje apunta a que este tipo de pensamiento lo pueden desarrollar los estudiantes por su condición natural a pensar y con la influencia del profesorado. Lo anterior sugiere que la relación entre enseñanza del área y el desarrollo del pensamiento crítico es, por lo menos, inexistente o débil.

El análisis de la información llevó a plantear nuevas preguntas, las cuales dinamizan el proceso de la investigación. Una de ellas es ¿cómo formar a los futuros maestros para que piensen una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico? En la línea teórica e investigativa desarrollada en este trabajo, proponemos que en la formación de maestros se asuma como punto de partida que los futuros maestros conozcan las relaciones teóricas y didácticas entre enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico, identifiquen sus representaciones sobre estas relaciones y estudien su proyección en el diseño y las prácticas de enseñanza. Abordar estos componentes les permitirá a los futuros maestros reconocer los marcos de referencia desde los que toman las decisiones didácticas que moldean sus prácticas y, como tal, movilizarse a la transformación de estos en la dirección de favorecer el desarrollo de este tipo de pensamiento. La toma de conciencia sobre sus representaciones es un aspecto fundamental para el cambio educativo.

Referencias bibliográficas

Alazzi, K. (2010). Teachers' Perceptions of Critical Thinking: A Study of Jordanian Secondary School Social Studies Teachers. *The Social Studies, 99*(6), 243-248. *Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. (s/f).

Benejam, P. (2002). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Horsori.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cajiao, F. (1997). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Tercer Mundo.

Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qu*é es y por qué es importante?

Recuperado el 13 de feberero de 2017, de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf.

Gimeno, J. (2000). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

González, G. I. (2013). *El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Revista Uni-pluriversidad, 38*(13), 24-34.

González Valencia, G. (2012). *La educación para la ciudadanía en la formación del profesor de ciencias sociales en Colombia. Representaciones, transiciones y prácticas docentes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Habermas, J. (1966). *Teoría y Praxis: Ensayos de filosofía social.* Buenos Aires: Editorial Sur.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores.* Madrid: Morata.

Lima, M., Márquez, C. y Oliveras, B. (2017). Análisis de las dificultades de futuros profesores de química al leer críticamente un artículo de prensa, *Educação e Pesquisa, 43(2)*, 535-552. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201704161715.

Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, 37* (22), 41-60.

McPeck, J. E. (2016). *Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales.* Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.

Newmann, F. (1991). Promoting higher order thinking in social studies: overview of study of 16 high school departments. *Theory and Research in Social Education, 19*(4), 324-340.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículo de historia y la formación del profesorado. *Revista Signos, 13*, 38 – 51.

Pagès, J. (1996). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Revista Investigación en la Escuela, 28*, 103-113.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 23-40). Madrid: Síntesis.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 64*, 8-18.

Pithers, R. T. y Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research, 42*(3), 237-249.

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujia.

Ross, E. W. (2000). Alienation, exploitation, and connected citizenship. *Theory and Research in Social Education, 28*(3), 306-310.

Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum*. New York: SUNY Press.

Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio.* Madrid: Pirámide.

Santisteban, A. y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban-Fernández y Á. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: Servicio de Publicaciones Universidad de Guadalajara.

Singer, A. (2008). *Social studies for secondary schools: teaching to learn, learning to teach*. New York: Taylor & Francis.

Solbes, J. y Torres, N. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *TED, 33*, 61-85.

Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, 36*, 25-45.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Villalón, G. (2015). Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: el caso de Mariana. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de Investigación, 14*, 71-81.

White, W. y Burke, C. (1992). Critical thinking and teaching attitudes of preservice teachers. *Education, 112*(3), 443-450.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social.* Madrid: Morata.

LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA SOBRE EL CONFLICTO COLOMBIANO Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Claudia Yaneth Aponte Grisales

apontegcy@hotmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona[10], España

10 Estudiante Doctorado en Educación. Línea: Didáctica de las Ciencias Sociales.

1. Contexto, justificación, planteamiento del problema y objetivos de investigación

Colombia vive un momento en el cual la paz se pone nuevamente en el primer plano, esto por el acuerdo establecido entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP) y por la imposición a través de normativas externas como "la Cátedra para la paz", ley 1732 de 2014 (Congreso de la República). Proceso de paz que en este momento se encuentra en crisis en su fase de implementación con el ascenso de un nuevo gobierno.

Dicho contexto genera una necesidad de comprender las concepciones de los docentes en relación con la educación para la paz y la incidencia de estas concepciones en la formación ciudadana que imparten a los jóvenes estudiantes de secundaria.

Igualmente, en una realidad como la que se vive actualmente en Colombia, en la cual navega para salir a flote de un mar de violencia que la ha azotado durante más de 60 años, el maestro y la escuela cumplen un papel fundamental, pues es desde el aula de clase que el maestro tiene la posibilidad de formar en competencias ciudadanas para dar respuesta a las cientos de incógnitas que los jóvenes tienen frente al conflicto del cual forman parte.

De la misma manera, la enseñanza del conflicto armado es una necesidad social, una tarea que para muchos maestros se presenta como la posibilidad de no repetir la historia que se ha vivido en los últimos 60 años. Es la posibilidad de visibilizar la realidad violenta del país con la esperanza de no volverla a vivir, pues en realidades donde el conflicto y la violencia dominan el contexto, la lucha por la dignidad humana y el reconocimiento del otro es cada día más urgente: en aquellos territorios en que la vivencia y aplicación de los derechos humanos es una utopía, la educación para la paz es una necesidad.

Por esta razón, los objetivos de esta investigación son:

- Comprender las concepciones que tienen los docentes de Usaquén y Suba en relación con la enseñanza del conflicto armado colombiano para educar en la paz.
- Describir cuáles son las prácticas y las estrategias didácticas que utilizan los docentes a la hora de enseñar el conflicto armado, para resaltar estos ejercicios y hacer sugerencias para mejorarlo.

2. Supuestos y fundamentación teórica

Para comprender el concepto de concepciones partimos de la propuesta hecha por Evans (1988, 1989, 1990), Moreno y Azcárate (2003), Pagès (1999), González y Santisteban (2016) y Suárez, Martín y Pájaro (2012), quienes plantean que las concepciones, opiniones y valoraciones que hacen los maestros están estrechamente relacionadas con las condiciones políticas y sociales en las cuales se ha desarrollado su práctica y su propio vivir y su formación como profesores. Por lo cual, partimos del supuesto de que las condiciones históricas de violencia que ha vivido el país permean

en lo que el maestro piensa, cree, valora, analiza, propone y selecciona para trabajar el conflicto armado colombiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, creemos que la perspectiva y el enfoque que se le da a la educación para la paz también está mediada por estas concepciones y por los constructos que el maestro hace del conflicto, pues la propia racionalización que hace sobre lo ocurrido en Colombia en su historia reciente y sobre la violencia estructural que ha vivido, le llevan a tomar posturas políticas y personales frente a lo que son las causas, actores y hechos del conflicto y frente a qué, cómo y para qué enseña.

Así, el conflicto armado representa para el docente de ciencias sociales múltiples retos, entre ellos el de direccionar de la mejor forma posible y de acuerdo a sus creencias, prácticas y experiencias de formación, la enseñanza de este proceso histórico y, en algunas ocasiones, relacionarlo con la educación para la paz.

Por otro lado, tomamos la educación para la paz desde la paz positiva propuesta por Galtung (2003), entendida ésta como la posibilidad de reducir la violencia directa y elevar los niveles de justicia, en donde se busca la armonía social, familiar e individual. Educar para la paz es trascender la vida de los individuos: no es solo educar para la escuela, es educar para transformar la realidad.

Por su parte, Dewey (1967), en relación con la educación para la paz, enmarca el contenido social que debe darse en aras de comprender que “los problemas sociales significan los problemas que afectan a grandes masas de la comunidad” y que no están fuera del proceso educativo.

Por lo tanto, creemos que es en el proceso educativo donde el papel del docente, en medio de todas sus realidades, toma relevancia, pues es allí donde se busca fomentar las competencias ciudadanas que redundarán en la vida de cada uno de los jóvenes que tienen en sus aulas.

Ahora bien, en Colombia la formación ciudadana está enmarcada, desde los estándares propuestos en Competencias Ciudadanas, en que “ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 150).

Este pensar en los demás parte de la reflexión misma, lo que lleva a analizar las propias subjetividades de los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en este caso, el maestro, con sus propias ideas y concepciones, se ve abocado a la responsabilidad de formar ciudadanos en contextos y territorios difíciles de comprender.

Por esta razón, la responsabilidad pedagógica frente a temas socialmente relevantes, como es el caso de los conflictos bélicos, llevan a los maestros a pensar en todo lo que enmarca su labor, como lo es la violencia, “porque esta no ha estado en el afuera de la escuela, la atraviesa, la desgarra” (Expedición Pedagógica Nacional, p. 58).

3. Diseño metodológico

Nuestra investigación se centra en el paradigma interpretativo, con el cual buscamos comprender las subjetividades de los docentes de ciencias sociales en relación con la enseñanza del conflicto armado como estrategia de educación para la paz.

Comprender cuáles son las concepciones de los docentes sobre el conflicto armado y cómo esto influye en la construcción de su conocimiento y en la enseñanza que hacen de este a sus estudiantes, a partir de las estrategias que desarrollan en sus contextos escolares, permitirá avanzar en estrategias para la formación de competencias ciudadanas en los niños y jóvenes, dándoles herramientas para afrontar la realidad del país.

Para el análisis e interpretación de la información hemos recurrido a la teoría de Strauss y Corbin, (2002), que nos permite desarrollar una teoría nueva fundamentada en los hallazgos de la investigación y alcanzar una mayor comprensión en relación con la concepción de los maestros. Se partió, de esta manera, de trabajar con categorías emergentes, las cuales se dan como resultado de las entrevistas en profundidad. Para tal fin, los instrumentos utilizados en la investigación fueron:

a) Encuesta: este instrumento fue enviado a todos los docentes de ciencias sociales, adscritos a la base de datos de la Secretaría de Educación de Bogotá. Para nuestra sorpresa y decepción, solo tres maestros nos devolvieron las encuestas resueltas, los demás decidieron no participar en esta investigación. Por lo cual, se recurrió a contactar colegio por colegio a los maestros para lograr su participación. De allí logramos trabajar con 12 docentes de distintos colegios de las localidades de Usaquén y Suba, con quienes, posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas que buscaban obtener la información para comprender las concepciones que tienen los docentes sobre el conflicto armado y su relación con la enseñanza dentro de la educación para la paz y las estrategias didácticas utilizadas.

a) Observación de clase: se buscaba comprender cómo se materializan las concepciones de los docentes a través de las estrategias didácticas propuestas por ellos.

b) Grupos focales: el objetivo de los grupos focales fue reconocer las relaciones entre las concepciones de los docentes y las ideas de sus estudiantes con respecto a la enseñanza del conflicto armado como medio de educar para la paz.

4. Análisis de resultados

La investigación ha arrojado como resultados que los docentes consideran que el estudio del conflicto armado no solo es relevante, sino que es una necesidad que permite transformar a través del proceso educativo las prácticas tradicionales y violentas que están presentes en la realidad del país, donde cada clase se convierta en un espacio para el encuentro, la reflexión y el reconocimiento.

Igualmente, los docentes también buscan, al enseñar el conflicto armado:

> renovar la memoria histórica del mismo, dado que buena parte de la historia colombiana está atravesada por el conflicto armado; allí hay unos orígenes y unas causales del porqué somos así, de por qué nos encontramos en esas situaciones, entonces, me parece fundamental. Segundo, hay una constante en la sociedad colombiana, es la poca cultura política que tenemos y, por ende, sentimos como muy alejados del conflicto armado en Colombia, pero efectivamente es una cuestión que nos atraviesa. Entonces, en esa medida es muy importante que las educandas y los educandos se conciencien sobre todo lo que trae consigo el conflicto, como el que nos ha tocado vivir acá en Colombia (Docente 1).

En esta medida, los docentes buscan comprender la esencia del conflicto y su influencia en la realidad de los individuos, para que los jóvenes formen una conciencia política que les permita incidir en su realidad.

Sin embargo, al analizar la práctica didáctica, en la observación de clase, se pudo constatar que algunos utilizan los documentales y los testimonios para mostrar a las víctimas directas del conflicto y sus relatos de las situaciones vividas, pero no abordan el conflicto más allá de lo anecdótico y emocional, buscando generar en los estudiantes herramientas que les permitan no solo enterarse de lo ocurrido, sino plantear alternativas de solución que puedan ser plausibles, y habilidades que les permitan comprender sus propias u otras realidades históricas.

Por otro lado, a la hora de indagar a los estudiantes cuáles son sus ideas sobre el conflicto armado, no se observó un desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes lo relacionan con fechas y situaciones del pasado, evidenciándose como una constante que el conflicto se limita a dos actores: la guerrilla y el Estado, o la guerrilla y los paramilitares, sin darle un trasfondo a lo que el conflicto armado representa, no se logra generar una conciencia histórica en donde relacionen el pasado con el presente o adquieran herramientas del pensamiento histórico para comprender lo ocurrido. Como lo resalta lo dicho por la siguiente estudiante al preguntarle por los conocimientos y habilidades adquiridos con el proceso de enseñanza-aprendizaje del conflicto armado colombiano: "el profesor nos explicó lo del conflicto armado y nos habló de las masacres. Eso es importante porque uno no sabe muchas cosas que pasaron en el país" (Estudiante de 16 años). Se evidencia cómo los estudiantes consideran que estudiar historia y geografía se relaciona con aprender los hechos ocurridos.

Se considera que la criticidad es una parte importante en el desarrollo de las ideas y del compromiso que como estudiante se tiene frente a su formación y a la sociedad.

5. Conclusiones y sugerencias

Educar para la paz desde la enseñanza del conflicto armado es un reto para cada docente, pero una posibilidad para cada niño y joven.

Estas observaciones son preliminares, pues nos encontramos aún en el proceso de análisis

de datos. Sin embargo, podemos decir que en los hallazgos preliminares encontramos que los docentes resaltan y entienden la importancia de la enseñanza del conflicto armado como estrategia educativa para la paz y tienen una visión y concepción bastante crítica de lo sucedido. Sin embargo, a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas concepciones y visiones no se traducen en estrategias didácticas que les permitan a los estudiantes avanzar más allá de sus preconceptos, de lo que ya sabían sobre el conflicto armado y del sentido común.

Por lo tanto, creemos que es importante, en el proceso de formación del profesorado, formar en estrategias que les permitan llevar ese conocimiento y concepción crítica que tienen de los hechos históricos, como el conflicto armado, a aspectos didácticos que efectivamente forme en los estudiantes habilidades y competencias de pensamiento social, histórico y crítico.

Referencias bibliográficas

Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

Expedición Pedagógica Nacional (2018). *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela.* (2.ª ed.). Bogotá.

González Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, *19*(1), 89102. Recuperado de https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5.

Moreno Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, *21*(2), 265-280. Recuperado de http://ddd.uab.cat/record/1604.

Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, *4*(4), 161-178.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado de https://doi.org/10.4135/9781452230153.

Suárez, J. R., Martín, J. y Pájaro, C. J. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Recuperado de http://www.uninorte.edu.co/documents/72553/427200/Concepciones_del_Maestro_Sobre_la_Etica.pdf.

TRATAMIENTO METODOLÓGICO ALTERNATIVO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

María Celeste García Paredes

celeste.garcia@uah.es

Universidad de Alcalá, España

1. Introducción

En un mundo globalizado donde las migraciones, voluntarias o forzosas, son un hecho constante y, a la vez, difícil de cuantificar con exactitud, estimar la cifra de estudiantes extranjeros que conforman las aulas se hace imprescindible en este trabajo. España, en las últimas décadas, se ha convertido en un país de acogida de población inmigrante, si bien esta tendencia se vio truncada desde 2008 (Cuadrado, 2017) a causa de la crisis económica. Para conocer la población extranjera actual, hemos consultado los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Se registró un total de 4.572.807 extranjeros en el 2017. Los efectos causados por la llegada de población inmigrante se reflejaron en el incremento de estudiantes. Según las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso académico 2016/2017, se registraron 721.609 alumnos y alumnas de origen extranjero matriculados en los centros de educación en España, de los cuales 146.296 pertenecían a educación infantil. Estas cifras corroboran la gran diversidad cultural, con casi un 21 % de discentes de origen foráneo e insertos en el sistema educativo español. El 32,4 % procedía de Marruecos, seguido por inmigrantes procedentes de Rumanía (14,8 %), China (5,4 %), Ecuador (3,9 %) y Bolivia (3 %).

Atendiendo a la legislación vigente en España, tanto al Real Decreto 1630/2006, como a la Orden ECI/3960/2007, fijan tres áreas de contenido para segundo ciclo de educación infantil: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*; *Conocimiento del entorno*; y *Lenguajes: comunicación y representación*. Desde la didáctica de las ciencias sociales, la segunda ejerce una mayor importancia por su contenido relacionado con la Geografía y la Historia. Concretamente, vamos a prestar atención al bloque «Cultura y vida en sociedad», donde se establecen los siguientes contenidos (RD 1630/2006, p. 479): la familia y la escuela; pautas adecuadas de comportamiento para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo; señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales; cambios en el modo de vida y las costumbres con el paso del tiempo; y relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas. La legislación vigente, por lo tanto, fomenta los contenidos y valores centrados en trabajar la diversidad cultural desde el aula.

Teniendo en cuenta experiencias desarrolladas en centros de educación infantil, se parte de la necesidad de formar a niños y niñas en el razonamiento, la deducción y la experimentación (Cuenca, 2008), mediante el conocimiento de la historia de su localidad a través de sus restos arqueológicos y con visitas al museo. Entre los objetivos de este autor, destacamos: respetar, valorar y conocer la historia del lugar y sus restos patrimoniales; y fomentar hábitos de tolerancia, convivencia y respecto hacia lo que se va conociendo, descubriendo e investigando. En educación infantil se trabaja, pues, la orientación temporal y cultural.

Nosotros pretendemos añadir la noción espacial, desarrollando los conceptos de espacio geográfico (continentes - países - comunidades autónomas - municipio), la heterogeneidad cultural (alimentación-vestimenta-vivienda y patrimonio-tradiciones y costumbres), y valores y actitudes (pluralidad-respeto-solidaridad) desde una perspectiva integradora mediante la realización

de actividades didácticas significativas. Bajo esta premisa se fundamenta el planteamiento del presente estudio, fomentando la multiculturalidad e impulsando un aprendizaje globalizador e interdisciplinar donde el alumnado pueda descubrir la importancia de la diversidad (Ruiz, 2011).

Esta propuesta didáctica se ha llevado a cabo en la asignatura «Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales» (tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil), impartida durante el primer cuatrimestre del curso académico 2018/2019.

2. Problemática y objetivos

Partimos de la tesis de que la presencia en las aulas de discentes con nacionalidades de distintos continentes o países debe ser tratada como una ventaja, así como que se deben potenciar actividades didácticas que pongan de manifiesto la diversidad cultural y la integración (Gallego, Rodríguez y Lago, 2012). Se plantean en esta investigación diversos interrogantes: ¿qué propuestas didácticas se pueden implementar para fomentar la educación en valores en las etapas tempranas?; ¿cómo se puede enseñar a aceptar las diferencias físicas, sociales y culturales de los niños y niñas sin importar su nacionalidad?; ¿cómo abordar el problema del racismo, la no integración y la discriminación?; y ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje serían los más adecuados?

En este trabajo pretendemos, como principal objetivo, implementar una metodología alternativa, diseñando actividades didácticas sobre la diversidad cultural en las aulas, que tendrán que ser llevadas a cabo por el alumnado del Grado de Educación Infantil. Los objetivos específicos son:

- Conocer las principales fuentes estadísticas nacionales, concretamente el INE, para consultar los datos de población extranjera por Comunidades Autónomas (CC. AA.), provincia o municipio.
- Consultar las bases de datos internacionales, como Population Reference Bureau (PRB), con el propósito de que el alumnado conozca las principales características sociodemográficas de los extranjeros.
- Diseñar un método de enseñanza alternativo basado en la realización de actividades didácticas que versan sobre la multiculturalidad, modos de vida y costumbres, sin olvidar el ámbito espacial.
- Fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), que facilitan los procesos de adquisición, transmisión e intercambio de información (Sáez, 2010); así como las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TACs).
- Utilizar Google Earth como recurso didáctico necesario para trabajar la competencia espacial (García, 2012).
- Crear cartografía digital e infografía de carácter sociocultural.

- Motivar al alumnado, potenciar su creatividad e incrementar sus habilidades.
- Adquirir un punto de vista sociocrítico.
- Ser capaz de emitir juicios de valor sobre la aceptación y coexistencia entre las diversas culturas.

3. Metodología

Las estrategias metodológicas que se plantean giran en torno al análisis del diseño de diez actividades didácticas con sus correspondientes tareas. Se han agrupado y secuenciado a través de tres fases: iniciales (Tabla 1), nueva información (Tabla 2) y síntesis (Tabla 3).

El itinerario de actividades establecido pretende promover un papel investigador tanto de los discentes como del docente, con la finalidad de que se formulen una serie de procedimientos de implicación, experimentación y observación de los problemas (Travé y Cuenca, 2000). Nos basamos en el modelo de enseñanza-aprendizaje alternativo (integrador o investigador) propuesto por García Pérez (2000).

Tabla 1. ¿Qué sabemos y cómo valoramos la multiculturalidad en las aulas de educación infantil?

Actividad	Tipología	Recursos	Contenidos
1. Comunicación de objetivos	- Expresión de los objetivos que realizará el docente oralmente.	- PowerPoint. - Cuadros-tabla.	- Actitudes y motivación.
2. Cuestionario inicial	- Expresión de conocimientos iniciales del alumnado acerca de la multiculturalidad en las aulas.	- Cuestionario inicial (ideas previas).	- Conceptos culturales y sociales. - Actitudes de valoración de la diversidad cultural en las aulas.
3. ¿Dónde vivían los discentes que conforman el aula? **¿Dónde se encuentra el continente "x" y el país "x"?** **¿Cómo es?**	- Búsqueda de información específica en mapas digitales, observación y descripción. - Trabajo con documentos que contengan información de los continentes, países, CC. AA. y municipios de origen/residencia del alumnado extranjero.	- Mapas digitales. - Mapas en papel. - Atlas. - Fotografías aéreas. - Textos. - Tablas. - Infografía. - Bases de datos estadísticas: PRB e INE.	- Conceptos espaciales. - Conceptos socio-temporales. - Análisis de hechos sociales y culturales. - Lectura e interpretación de mapas.
4. ¿Dónde vive el alumnado extranjero que conforma el aula? **¿Dónde se encuentra la Comunidad Autónoma "x" y el municipio "x"?** **¿Cómo es?**			

Tabla 2. ¿Cómo analizamos la multiculturalidad en las aulas de educación infantil?

Actividad	Tipología	Recursos	Contenidos
5. ¿Cuál es la alimentación tradicional del país de origen?	- Búsqueda de información en documentos. -Obtención de nueva información. -Puesta en común de las tareas realizadas por grupos.	- Textos. - Atlas. - Libros. - Revistas. - Documentales/ reportajes geográficos e históricos. - Cartografía digital: Google Earth, Google Maps, Instituto Geográfico Nacional.	- Conceptos sobre alimentación y tipos de alimentos; vestimenta; tipologías de viviendas y patrimonio; las tradiciones y costumbres. - Reformulación y contraste de ideas previas. - Elaboración de cartografía digital para el Atlas Sociocultural (Google Earth).
6. ¿Cómo es su ropa? ¿Cuál es su traje típico?			
7. ¿Cómo son sus viviendas? ¿Cuál es su principal patrimonio histórico-artístico?			
8. ¿Cuáles son sus tradiciones y costumbres?			

Tabla 3. ¿Qué hemos averiguado sobre el modo de vida y las costumbres de otras culturas?

Actividad	Tipología	Recursos	Contenidos
9. Comparemos el país de origen con el país o Comunidad Autónoma donde reside el alumnado extranjero en la actualidad	- Elaboración de conclusiones por escrito. - Debate y puesta en común de las tareas realizadas. -Reflexión final.	- Información complementaria. - Tabla comparativa (país de origen/país de destino).	- Diferencias sociales, espaciales y culturales. - Importancia del entorno. - Estrategias de comparación y observación.
10. ¿Qué hemos averiguado?	- Recopilación de la información analizada en las actividades anteriores. -Elaboración de un informe por grupo. - Exposición de los resultados.	- Mapas digitales. - Mapas en papel. -Exposición pública: PowerPoint, Prezzi, Canva, Genially... - Mural. - Fotografías/vídeo. - Material elaborado por el grupo. -Cuestionario final.	- Conceptos espaciales, culturales y sociales. - Presentación de toda la información recopilada.

Planteamos, en definitiva, unos objetivos complejos (entender y «cambiar» el mundo); trabajo por competencias; contenidos interdisciplinares (culturales y sociales); la metodología se fundamenta en los intereses y las ideas del alumnado (activo como constructor y reconstructor de sus conocimientos), la coordinación del profesorado («investigador en el aula»), y actividades muy diversas (tratamiento de la investigación escolar de los discentes); y la evaluación se basa en la reformulación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una amalgama de instrumentos (producciones del alumnado, diario del profesorado y observaciones).

Se conformaron grupos de 5-6 discentes para la puesta en práctica de las diez actividades didácticas. A la hora de determinar qué nacionalidades iban a ser analizadas en el proyecto, se acudió al INE y se seleccionaron las 31 principales nacionalidades en España (Tabla 4), una para cada grupo de clase. La muestra analizada es bastante significativa, puesto que aglutina el 87,6 % del total de la población extranjera en el 2017.

Tabla 4. Nacionalidades incluidas en el estudio[11]

País	Población extranjera	País	Población extranjera
Marruecos	749.670	Rusia	72.234
Rumanía	687.733	Paraguay	71.142
Reino Unido	240.785	Argentina	70.221
China	208.075	República Dominicana	69.778
Italia	189.780	Venezuela	68.866
Colombia	145.358	Perú	64.172
Ecuador	141.810	Senegal	63.832
Bulgaria	127.669	Argelia	60.465
Alemania	111.814	Honduras	58.859
Ucrania	103.072	Polonia	53.190
Bolivia	102.550	Cuba	45.598
Francia	96.421	Países Bajos	42.889
Portugal	88.451	India	40.399
Paquistán	80.181	Nigeria	39.866
Brasil	76.148	Estados Unidos	32.954
		Australia[3]	2.327

4. Resultados

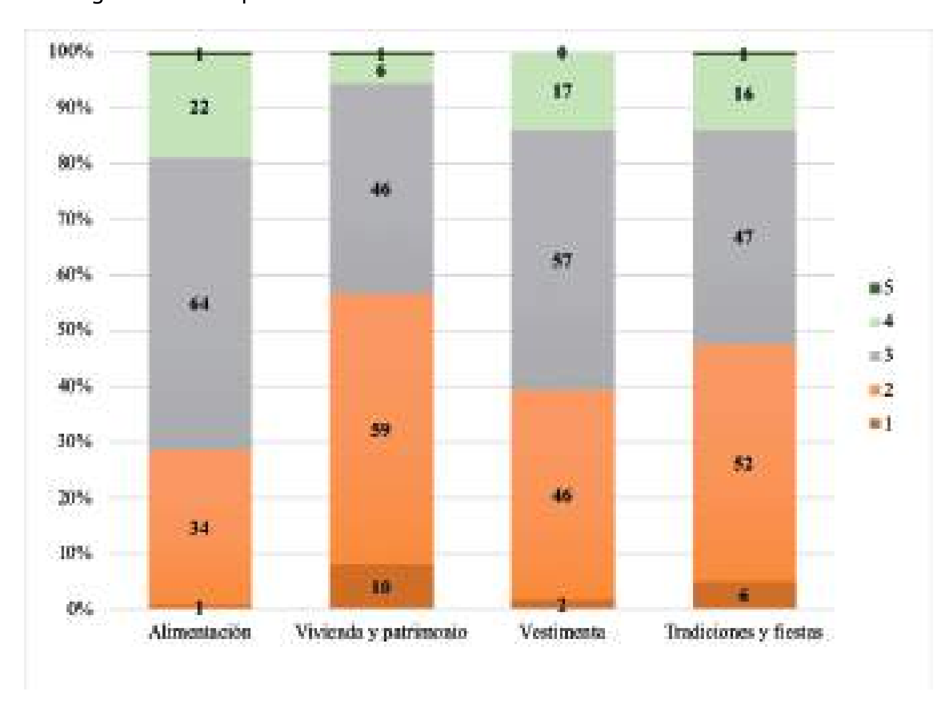
En la fase 1, tras la exposición de las finalidades perseguidas, el alumnado cumplimentó un cuestionario para la obtención de sus ideas previas acerca de los cuatro ámbitos analizados de las ciencias sociales (Tabla 1). En todos ellos, las respuestas extremas (números 1 y 5 de la

11 Fuente INE. Padrón Municipal, 2017.

escala Likert) fueron marginales (Figura 1): según la temática, entre 0 % y 10 %. Por ámbitos, y teniendo en consideración la influencia de los medios de comunicación y TICs, el más conocido por el alumnado fue la alimentación (números 4 y 5=23 %), siendo el más desconocido vivienda y patrimonio (números 1 y 2=69 %). Los resultados evidenciaron que los discentes no partían con un conocimiento amplio de las cuatro temáticas.

A continuación, cada grupo se encargó de analizar las principales características socioculturales y económicas del país de origen, teniendo en cuenta las estadísticas del PRB. Analizaron una serie de parámetros muy diversos. Se pusieron de manifiesto, según datos de 2018, grandes desequilibrios. Por un lado, demográficos, tanto en habitantes (China, 1.393,8 millones; Paraguay, 6,9 millones), natalidad (Nigeria, 39 ‰; Italia, 8 ‰), o mortalidad infantil (Nigeria, 67 ‰; Alemania, 3 ‰). Y también económicos, caso de la renta per cápita para el año 2017 (Estados Unidos, 60.200 $; Senegal, 2.620 $). Todo ello reflejó problemáticas de trasfondo que fueron comentadas y debatidas.

Figura 1. Ideas previas del alumnado sobre los cuatro ámbitos analizados



Escala Likert: 1=no conozco el tema en absoluto; 5=conozco el tema completamente

En la fase 2, tras una primera etapa de búsqueda de información y recopilación, cada grupo tuvo que elaborar la cartografía temática para cada país asignado (Tabla 2), empleando Google Earth (Figuras 2, 3 y 4). Como mínimo tenían que crear cuatro marcas de posición, correspondientes con los bloques temáticos: alimentación, vestimenta, vivienda-patrimonio y tradiciones-costumbres. Cada grupo tenía que incluir un dibujo de elaboración propia y una breve explicación en cada marca de posición. El docente, posteriormente, se encargó de unificar la cartografía temática de cada país, creando un Atlas Digital Sociocultural para educación infantil de las 31 nacionalidades analizadas. El archivo final es de tipo kmz, fácil de exportar y manejar por docentes, discentes, progenitores y cualquier otro usuario o usuaria.

Figura 2. Atlas Digital Sociocultural para educación infantil (Europa)



Figura 3. Atlas Digital Sociocultural para educación infantil (América del Sur)



Figura 4. Detalle de las cuatro temáticas en Alemania

En la tercera y última fase, el estudiantado tenía que llevar a cabo dos actividades. La primera consistía en realizar una tabla resumen donde compararon las cuatro temáticas del país de origen y del país de residencia (Tabla 3). En la segunda tenían que redactar el informe final y realizar la exposición de los resultados. Tras poner de manifiesto el desconocimiento que mostraron en el cuestionario inicial sobre los cuatro ámbitos tratados, seleccionamos una pregunta clave del cuestionario final acerca de los logros alcanzados (Figura 5). El 42,6 % afirmó que estaba totalmente de acuerdo con los logros conseguidos, y un 52,5 % corroboró que estaba de acuerdo. En síntesis, el 95 % del alumnado adquirió nuevos conocimientos relacionados con la diversidad cultural y la riqueza del patrimonio y las costumbres.

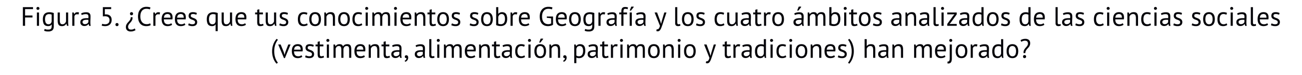
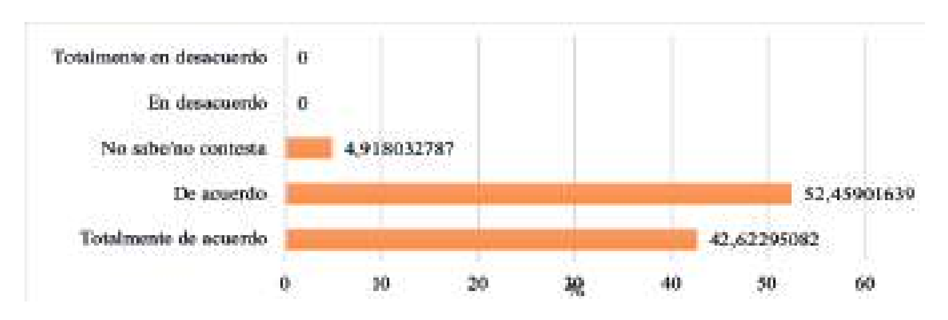


Figura 5. ¿Crees que tus conocimientos sobre Geografía y los cuatro ámbitos analizados de las ciencias sociales (vestimenta, alimentación, patrimonio y tradiciones) han mejorado?



5. Conclusiones

Este trabajo incrementó sobremanera los conocimientos adquiridos por el alumnado. Los resultados obtenidos así lo reflejaron. Por otro lado, el cuestionario final aportó datos muy reveladores. Concretamente, la pregunta ¿crees que se tendrían que llevar a cabo más actividades didácticas que tuvieran como tema central la multiculturalidad y la diversidad? fue respondida de forma positiva por el 90,1 % de los discentes (Figura 6).

Ha constituido este un tratamiento metodológico que también ha desarrollado y cumplimentado el conjunto de las competencias clave –conocimientos, capacidades y actitudes en un mundo cambiante– recogidas en la normativa vigente (Orden ECD/65/2015): lingüística (vocabulario geohistórico básico), matemática, ciencia y tecnología (cifras y operaciones, e investigación), digital (observación e imagen), aprender a aprender (organización, explicaciones multicausales y creación de cartografía temática), sociales y cívicas (culturas, no integración, desigualdades), sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (autonomía y conclusiones), y conciencia y expresiones culturales (diversidad, tolerancia y patrimonio).

Figura 6. Respuestas del alumnado sobre la idoneidad de actividades didácticas sobre la multiculturalidad en educación infantil



Hemos tratado una temática en boga actualmente: la multiculturalidad. Hay que buscar posibles soluciones de calado social a los actuales movimientos migratorios y conseguir una educación en valores gracias al énfasis en contenidos actitudinales como la empatía, el respeto y la responsabilidad. Las migraciones, cada vez más frecuentes, originan problemas: en las sociedades de origen, con la marcha de la población activa joven; y situaciones de rechazo e intolerancia en las de destino. Estas últimas, solo con un esfuerzo colectivo, podrán revertirse. Cerramos con el propósito de que el método planteado sirva para formar a los futuros docentes bajo las premisas de la integración, la aceptación y la coexistencia entre las diversas culturas.

Referencias bibliográficas

Cuadrado, P. (2017). Evolución reciente y proyecciones de la población en España. Notas económicas. *Banco de España*, (pp. 1-6). Recuperado el 9 de enero de 2019, de https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/NotasEconomicas/T1/fich/bene1701-nec1.pdf.

Cuenca López, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 289-312). Jaén: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Gallego, B., Rodríguez H. y Lago, M. (2012). Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva. En B. López y M. Tust (Coords.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de escuelas interculturales* (pp. 53-68). Madrid: Wolters Kluwer España.

García, J. A. (2012). Propuesta didáctica para la enseñanza de las Tecnologías de la Información Geográfica. *Serie Geográfica, 18*, 131-142.

García Pérez, F. J. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207.* Recuperado el 18 de febrero de 2000, de http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm.

Instituto Nacional de Estadística (2018). Estadística del Padrón Continuo. Recuperado el 25 de octubre de 2018, de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2017. *Secretaria General Técnica*. Recuperado el 30 de octubre de 2018, de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/portada.html.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5 (5 de enero de 2008): 1016-1036.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 25* (29 de enero de 2015): 6986-7003.

Population Reference Bureau (2019). Recuperado el 10 de enero de 2019, de https://www.prb.org/international/

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. *Boletín Oficial del Estado, 4* (4 de enero de 2007), 474-482.

Ruiz, A. (2011). Trabajar la interculturalidad en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas, 38*, 1-10.

Sáez López, J. M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación, 20*, 183-204.

Travé, G. y Cuenca, J. M. (2000). Estrategias y actividades de enseñanza en Ciencias Sociales. Análisis de caso. *Investigación en la escuela, 40*, 69-76.

"NUNCA HUBIERA PENSADO EN COLOMBIA": CONCEPCIONES DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE REFUGIADOS E INMIGRANTES

María Belén San Pedro Veledo

pedromaria@uniovi.es

Sué Gutiérrez Berciano

gutierrezsue@uniovi.es

Miguel Ángel Suárez Suárez

masuarez@uniovi.es

Universidad de Oviedo, España

1. Introducción

En la actualidad, miles de desplazados aún esperan en campos de refugiados una respuesta a su incierta y desesperada situación. Los datos oficiales indican la existencia a finales del año 2016 de 65,6 millones de personas desalojadas por la fuerza en todo el mundo a causa de la persecución, el conflicto y la violencia, de los cuales 22,5 millones se consideran refugiados y 2,8 millones solicitantes de asilo, provenientes en su mayoría de la República Árabe Siria, Afganistán y Sudán del Sur (UNHCR, 2016). ACNUR indica, además, que el 51% de la población refugiada la constituyen menores de 18 años. Toda esta situación genera un desafío para los potenciales países de acogida y sus sistemas educativos. Los menores refugiados deben ser incluidos en los sistemas educativos de los países de acogida, por lo que se necesita que los docentes sepan manejar la diversidad del aula mediante estrategias que eliminen posibles prejuicios y actitudes xenófobas hacia este alumnado. La integración de los estudiantes refugiados en sus entornos escolares y en el aula puede contribuir a evitar conductas antisociales y problemas de radicalización, fruto del rechazo que experimentan muchos de ellos en sus países de acogida. Las políticas multiculturales, además, pueden permitir que los estudiantes inmigrantes recurran a su cultura étnica y a la cultura del país de acogida como un recurso personal para la creación de sentimientos de pertenencia y mejora del ajuste escolar, lo que determina el ajuste a la sociedad a largo plazo (Schachner et al., 2017). Entre los principales problemas que necesitan ser solventados con el objetivo de lograr una correcta integración se encuentran el carácter etnocéntrico de muchos currículos educativos en los países europeos (Faas, 2011), la existencia de dificultades institucionales para un correcto desempeño de los docentes con los estudiantes refugiados (Roxas, 2010) y la ausencia de recursos y estrategias que involucren a las familias del alumnado refugiado en su educación (Isik-Ercan, 2012).

La enseñanza y la educación multicultural deben asociarse para promover de modo efectivo la justicia social. Es necesario tomar como base de la enseñanza los valores de justicia, solidaridad y la aceptación positiva de las diferencias culturales, para que el alumnado sea capaz de poner en tela de juicio sus estereotipos culturales y sociales, teniendo en cuenta sus propias representaciones mentales (Valls, 2009). Precisamente, la didáctica de las ciencias sociales reclama una formación de docentes libre de prejuicios, con base en la vida real y cuyo objetivo sea el desarrollo del pensamiento y la resolución de conflictos (Santisteban, 2015), con el fin de preparar a los estudiantes para su participación en una sociedad democrática (Barton y Levstik, 2008). Para lograr esto, es necesario tratar en las aulas los conceptos de "identidad" y "conflicto". Los docentes deben ser conscientes de la existencia de prejuicios relacionados con la identidad social y utilizar métodos para involucrar a los estudiantes en un proceso de autoconciencia sobre tales prejuicios (Goldberg, 2013). Por otro lado, el diálogo acerca de conflictos sociales y políticos es un elemento esencial en la educación para una ciudadanía democrática. La enseñanza de temas de contenido transversal e interdisciplinar como las migraciones, la violencia o el conflicto fomentan el pensamiento crítico y promueven el desarrollo de valores cívicos (Gómez y Miralles, 2013; Carime, 2013). El tratamiento de conflictos sociales en el aula favorece también el desarrollo competencial, ya que estos generan opiniones contrapuestas, confrontación y debate, por lo que el currículo debería abordar más la competencia

social y ciudadana para afrontar la realidad conflictiva en la que se vive de modo constructivo (López y Santidrián, 2011).

Los medios de comunicación, a veces, transmiten una imagen de la inmigración y de los refugiados como problema social, relacionando ambos con la inseguridad y la falta de empleo, entre otros. El estudio llevado a cabo en Portugal por Padilla y Goldberg (2017) con estudiantes universitarios demuestra que sus representaciones sobre los refugiados son producto del desconocimiento y la desinformación. En un momento en el que el concepto *Fake News* (noticias falsas) se ha globalizado y está presente en todos los medios de comunicación, es necesario que fenómenos como la inmigración o los refugiados se traten en las aulas en la enseñanza ordinaria desde una perspectiva analítica y ausente de manipulación, lo que conduce a la importancia de la formación de docentes desde una perspectiva sociocrítica. Cala, Soriano-Ayala y López-Martínez (2018), tras su estudio con estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, afirman que la actitud de aceptación hacia los refugiados depende de la amenaza percibida y cuanto menor es la actitud negativa cognitiva y emocional hacia los mismos más se defiende su acogida. El fenómeno de la inmigración y la solicitud de asilo seguirá siendo importante en las próximas décadas, por lo que es preciso que la formación de docentes contemple tanto estrategias de enseñanza a estudiantes diversos cultural y lingüísticamente, como estrategias para su correcta integración. En este sentido, Rubinstein y Ávila (2017) evidencia que los puntos de vista y actitudes de los docentes hacia los estudiantes inmigrantes dependen en gran medida de su anterior preparación formal hacia el tema. La utilización de proyectos de historia oral que incluyan historias de vida de desplazados por conflictos bélicos y otras violaciones de derechos humanos promueven relaciones más democráticas y fomentan el pensamiento crítico (Low y Sonntag, 2013). Un proyecto de este estilo llevado a cabo en Malta durante un curso escolar reunió a estudiantes locales con menores no acompañados solicitantes de asilo africanos, tras un programa educativo que incluía el visionado de vídeos y charlas acerca de los refugiados, constatándose al final un aumento de las actitudes positivas de los estudiantes locales hacia los refugiados a partir de la reflexión, la discusión y la interacción (Spiteri, 2013).

El presente estudio tiene su origen en la visita a la Universidad de Oviedo de un grupo de refugiados procedentes de Colombia. En los últimos años, los medios de comunicación se han centrado preferentemente en los desplazamientos forzosos de personas en países del este como Siria y del continente africano, aunque comiencen a aparecer otras realidades similares como Venezuela. El informe CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) de 2018 indica que, a finales de 2016, Colombia tenía 7,4 millones de refugiados y desplazados internos, por lo que una de cada diez personas es desplazada forzosamente. España ha recibido 2.460 solicitudes de asilo de Colombia, lo que sitúa al país como tercer mayor solicitante tras Venezuela y Siria. Asimismo, numerosos solicitantes de asilo han tenido que ser atendidos por situaciones de violencia política, asuntos relacionados con el narcotráfico, y situaciones de violencia de género en el caso de mujeres y agresiones en el colectivo LGTBI. Ya que los medios de comunicación españoles no suelen reflejar a Colombia como uno de los países con más desplazados, se decidió aprovechar la presencia de

estos refugiados para que dieran una charla a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria con el objeto de conocer sus concepciones previas sobre el tema, sus actitudes personales y su valoración sobre el tratamiento curricular de refugiados e inmigrantes.

2. Metodología

Los participantes en este estudio han sido 23 estudiantes de las asignaturas Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Sociales pertenecientes a 3.º y 4.º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En cuanto al género, 18 son mujeres y 5 hombres. Los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 20 y los 29 años (M=21,35). Debe señalarse que su participación en el estudio ha sido voluntaria.

Como instrumento de medida se ha utilizado un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para realizar tanto un análisis cualitativo, como cuantitativo. Las preguntas abiertas han sido cuatro:

- ¿Qué es para ti un refugiado?
- ¿Cuáles son los países que sueles identificar con los refugiados?
- Cuando escuchas la palabra refugiado, ¿qué es lo primero que te viene a la mente? ¿Y qué es lo primero que te viene a la mente cuando escuchas la palabra refugiado?
- ¿Crees que el currículo educativo aborda lo suficiente la cuestión de los refugiados? ¿Y la de los inmigrantes? Indica qué echas en falta.

En cuanto a las preguntas cerradas, se ha utilizado el "Cuestionario sobre Percepción de los Refugiados" (PREFSIR-1) ya validado con anterioridad (San Pedro y López, 2017). Aunque este cuestionario consta de tres bloques, se ha utilizado únicamente el Bloque A de 30 ítems, "Actitudes", que mide la percepción que tienen los estudiantes sobre los refugiados en las dimensiones afectiva, religión, económico-laboral, social y de política de inmigración, utilizando una escala Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). También se han incluido preguntas personales sobre edad y género. Además, fue añadida una pregunta de tipo dicotómico para conocer sus experiencias previas con refugiados ("¿Alguna vez has tenido contacto con un refugiado y escuchado su historia?").

Se solicitó la colaboración voluntaria de los estudiantes y, tras explicarles los objetivos de la investigación, 27 participantes cubrieron el cuestionario inicial con un código personal. Sin realizar ningún tipo de intervención educativa relacionada, los estudiantes asistieron a una charla impartida por tres refugiados procedentes de Colombia, un sindicalista, un indígena y un estudiante universitario, en la que detallaron su situación personal y los motivos de su persecución: lucha estudiantil, lucha contra el dominio de las empresas multinacionales y defensa de los derechos

indígenas. No obstante, no se proporcionó en ningún momento un contexto previo más amplio del desarrollo histórico de Colombia en el tiempo corto y medio. Tras la charla, de en torno a las dos horas de duración, se solicitó al alumnado que volviese a cubrir el cuestionario. Solo 23 de los estudiantes realizaron el postest, aunque para el análisis cualitativo se decidió tener en cuenta las respuestas abiertas de los 27 iniciales con el objeto de conocer sus concepciones previas. La experiencia se llevó a cabo durante tres sesiones en las dos últimas semanas de octubre de 2019.

Para el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPSS 22.0 para Windows. Se han utilizado las siguientes pruebas estadísticas: análisis descriptivo, utilizando pruebas de tendencia central y dispersión, y la prueba de Wilcoxon, que mide la comparación entre los grupos pre y post. El uso de esta última prueba no paramétrica viene determinado por el escaso tamaño muestral.

3. Resultados

El análisis de los cuestionarios iniciales indica que los estudiantes no habían tenido contacto previo con refugiados en su mayoría. Solo siete de ellos afirman haber conocido a un refugiado previamente. En cuanto a la otra pregunta dicotómica, el 100% de los estudiantes cree que el currículo educativo no aborda lo suficiente el tema de los refugiados e inmigrantes. Centrándonos brevemente en las respuestas abiertas, hemos hallado cambios sustanciales entre el pretest y el postest, aunque existen algunas cuestiones que, aun de forma sucinta, creemos que es interesante comentar. Uno de los cambios más destacables se ha producido en la definición de 'refugiado'. Aunque la idea general que subyace en las definiciones aportadas por los estudiantes no ha variado, sí que encontramos un nuevo elemento que se introduce tras la intervención y que tiene que ver con la causalidad. Tanto en el pretest como en el postest, encontramos definiciones ligadas a la obligatoriedad de abandonar el país de origen ("persona que ha tenido que huir", "persona que se ve obligada a abandonar su país", etc.), si bien en el pretest, o no se incide en las causas ("por diversos motivos", "diversas circunstancias que ponen en peligro su vida"), o se alude a "causas extremas" que en el 70% de los casos (19 de 27 participantes) encontramos asociadas explícita y fundamentalmente a "guerras" o "conflictos armados". En cuanto a otras causas, se mencionan motivos políticos (7 casos), sociales (3 casos), dictaduras y hambrunas/pobreza (2 casos), aunque no se profundiza en ellos y ocupan un lugar secundario con respecto a los conflictos bélicos.

Sin embargo, en el postest encontramos que el centro de gravedad se desplaza de las guerras hacia la política, pasando de 7 a 19 los casos en los que se menciona como una de las principales causas para huir del país de origen. Observamos también un enriquecimiento de las respuestas, incluyendo un matiz estrechamente relacionado con la charla de los tres refugiados colombianos. Así, la visión del refugiado aparece vinculada a personas que "luchan por sus derechos", que se "oponen a regímenes totalitarios" y que son víctimas de "persecuciones" o "abusos de poder". Claramente, apreciamos en estos casos una cierta individualización y politización del fenómeno, sustituyendo movimientos masivos y globales (caso de Siria, por ejemplo), por casos más concretos

donde el peso ideológico juega un papel clave. Esto, en sí mismo, no es algo negativo (ha permitido, por ejemplo, ampliar la visión sobre los países que se identifican con los refugiados); pero no podemos obviar que la carga política puede haber causado algún rechazo en una parte más o menos significativa de los participantes, como se desprende del abandono de 5 de ellos en el postest y de los resultados cuantitativos del cuestionario, apreciándose un ligero descenso en dos de las dimensiones estudiadas. Como es lógico, la sensibilidad y conciencia política de los estudiantes puede haber intervenido en su percepción, tanto de un modo positivo (potenciando procesos empáticos), como negativo (desvinculación del fenómeno o incluso rechazo ideológico).

En cuanto a los resultados del análisis estadístico (N=23), el pretest indica una buena puntuación de partida para todas las dimensiones estudiadas, siendo la media más baja de 3,9 (Tabla 1).

Tabla 1. Comparativa de medias en las actitudes pretest y postest

	M	DT
Ac. Afectivas Pre	4,6522	,31748
Ac. Afectivas Post	4,5145	,46306
Ac. Religión Pre	4,0870	,57487
Ac. Religión Post	3,9638	,64737
Ac. EcoLab. Pre	4,2536	,54093
Ac. EcoLab. Post	4,3841	,53521
Ac. Social Pre	4,3986	,40119
Ac. Social Post	4,4275	,40147
Ac. PoliInmi. Pre	3,9275	,34752
Ac. PoliInmi. Post	4,5507	,52328

Para comprobar si existían diferencias significativas en las dimensiones estudiadas tras la charla, se aplicó la prueba de Wilcoxon. Los resultados indican que, aunque a primera vista pueda observarse un ligero descenso de la puntuación media en las actitudes Afectivas y Religión, este no es estadísticamente significativo y puede explicarse por los motivos señalados en el análisis de las respuestas abiertas. Sí hay un aumento estadísticamente significativo tras la charla en la dimensión Política de Inmigración (Z=-4,012), como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Prueba de Wilcoxon para la comparativa pretest y postest

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Ac. Afectivas Post - Ac. Afectivas Pre	-1,616	,106
Ac. Religión Post - Ac. Religión Pre	-1,632	,103
Ac. EcoLab. Post – Ac. EcoLab. Pre	-1,756	,079
Ac. Social Post - Ac. Social Pre	-,262	,794
Ac. PoliInmi. Post – Ac. PoliInmi. Pre	-4,012	,000

4. Conclusiones

Indudablemente, el contacto directo con refugiados y sus historias de vida constituye un recurso didáctico de primer orden. Pero, a juzgar por los resultados, parece claro que su eficacia educativa requiere de otras iniciativas complementarias que ayuden a mitigar el sesgo subjetivo que puede desprenderse de los relatos personales, mucho más en casos donde el componente ideológico tiene un peso notable. El hecho de que haya habido un aumento estadísticamente significativo en la dimensión relacionada con la Política de Inmigración sí indica que el contacto con la realidad de los refugiados promueve la tolerancia hacia las personas desplazadas forzosamente e inmigrantes, lo que se vincula con el estudio de Low y Sonntag (2013). Ya hace tiempo que se viene reivindicando la conveniencia de que los problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas, ya sean hechos de actualidad o temas históricos latentes, constituyan una parte fundamental de los contenidos a enseñar en el ámbito de las ciencias sociales (Pagès, 2007; Santisteban, 2012; Pagès y Santisteban, 2011). Sin embargo, hemos visto que la eficacia va a depender, en gran medida, de las posibilidades para desarrollar actividades diversas y sostenidas en el tiempo. Los resultados sugieren que los programas educativos orientados a la formación de actitudes tolerantes hacia los refugiados e inmigrantes no pueden basarse en una sola charla o actividades puntuales, sino que tienen que ir acompañados de otras acciones en el corto y medio plazo que impliquen debates, abordaje de distintos puntos de vista y comparativa de situaciones actuales y pasadas, contextualizadas históricamente desde una perspectiva sociocrítica. En este sentido, también es necesaria una reflexión sobre los planes de estudio de los futuros maestros, de tal forma que el trabajo de estas temáticas no dependa únicamente de la iniciativa puntual del docente, sino que formen parte activa de los programas y hagan posible el desarrollo de proyectos que permitan profundizar en ellas y, en fin, contribuir, en última instancia, a la formación de una ciudadanía crítica.

Referencias bibliográficas

Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2008). *Teaching History for the common good*. New Jersey: Taylor & Francis.

Cala, V. C., Soriano-Ayala, E. y López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, *24*(2).

Carime, L. (2013). The Curricular Value of Teaching about Immigration through Picture Book Thematic Text Sets. *The Social Studies, 104*, 47-56.

CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado). (2018). *Informe 2018 de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado*. Madrid: CEAR.

Faas, D. (2011). The Nation, Europe and Migration. A comparison of Geography, History and Citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(4), 471-492.

Goldberg, T. (2013). “It’s in My Veins”: Identity and Disciplinary Practice in Students Discussions of a Historical Issue. *Theory & Research in Social Education, 41*(1), 33-64.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*, *39*. Recuperado de http://clio.rediris.es.

Isik-Ercan, Z. (2012). In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: advocacy for the “family”. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 3025-3038.

López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, *69*, 8-20.

Low, B. E. y Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, *45*(6), 768-789.

Padilla, B. y Goldberg, A. (2017). Dimensiones reales y simbólicas de la “crisis de refugiados” en Europa: un análisis crítico desde Portugal. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *25*(51), 11-27.

Roxas, K. (2010). Who really wants “the tired, the poor, and the huddle masses” anyway? Teachers’use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives, 12*(2), 65-73.

San Pedro, M. B. y López, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación*, *12*(2), 116-128.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández, C. R. García y J. D. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: AUPDCS.

Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B. y Van de Vijver, F. J. R. (2017). Acculturation and School Adjustment of Immigrant Youth in Six European Countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psycho*logy, *8*, 649.

Spiteri, D. (2013). Can my perceptions of the ‘other’ change? Challenging prejudices against migrants amongst adolescent boys in a school for low achievers in Malta. *Research in Education, 89*, 41-60.

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2017). UNHCR Statistical Yearbook 2016. 16th edition. Geneva. Recuperado de http://www.unhcr.org/statistics/country/5a8ee0387/unhcr-statistical-yearbook-2016-16th-edition.html.

Valls, R. (2009). Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp. 109-115). Bolonia: AUPDCS.

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO PROFESORADO DE GRADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

Gloria Priego-de-Montiano

hi2prmog@uco.es

Universidad de Córdoba, España

1. Introducción

Enmarcada en la ya dilatada discusión científico-curricular sobre la necesidad de la formación en investigación para el futuro profesorado de Infantil y Primaria, e inmerso en una dinámica de «investigación-acción» (Tonda Montllor, 2001. p. 70), el presente trabajo parte de la experiencia docente de más de cinco años, desarrollada en las aulas universitarias, con el empeño de incidir en la importancia «clave» que supone dicha formación (Forner, 2000, p. 41), para el refuerzo e innovación de la práctica docente, a ejercitar tras finalizar sus estudios. En este sentido, ante planteamientos de análisis y balance europeo, sobre la implantación de Bolonia y los estudios universitarios adaptados al sistema, y una vez constatada la débil preparación en investigación que recibe este futuro profesorado en las universidades españolas, así como la controversia social al respecto, se exponen los resultados obtenidos tras una planificación didáctica –aplicada durante cuatro cursos–, encaminada a la enseñanza-aprendizaje en capacitación para la investigación educativa, y orientada, en primera instancia, a la preparación de los Trabajos de Fin de Grado; así como a su interrelación con los conocimientos adquiridos en las prácticas profesionalizantes desarrolladas durante la carrera. Y todo ello, destinado al objetivo fundamental de una preparación para el cambio y la innovación en la práctica educativa, considerando las diversas competencias que la formación en investigación aportará a su venidera actividad docente.

2. Estado de la cuestión

La formación universitaria en investigación para maestros y maestras es algo que forma parte de las asiduas discusiones sobre el plan formativo de la carrera profesional (Hernández Sánchez, 2010), si bien las últimas tendencias han puesto el acento decidido en el beneficio de ello, dada su contundente importancia, al aportar un definido carácter innovador a la práctica docente, convirtiéndose así en «un excelente recurso formativo» (Forner, 2000, p. 33).

> La innovación requiere investigación (...) la didáctica de las ciencias sociales, como disciplina científica autónoma, requiere de la investigación para avanzar (...) la investigación no puede separarse de la práctica (...) la práctica y la investigación no pueden separarse de la formación del profesorado (Santisteban Fernández, 2010, pp. 358-359).

También, en el mismo sentido de «vincular» indisociablemente la investigación con la innovación, se decanta Hernández Sánchez (2010) afirmando que ello hace posible el cambio para la mejora del proceso educativo. Insistiendo, pues, no solo en la necesidad de formar al futuro profesorado en investigación, sino también al propio profesorado formador (p. 441).

Se ha resaltado, igualmente, la capacidad de la investigación para la creación de conocimiento, aportando una parte experimental y práctica a los contenidos formativos; por lo que se aboga por la «sincronía entre investigación y la elaboración de modelos y de teorías» (Forner, 2000, p. 49).

Se apunta, además, como aportación de la investigación al profesorado, el remarcar una mayor autosuficiencia respecto a las influencias y valoraciones externas.

> El conocimiento generado a partir de la investigación, (…) ayuda a la emancipación y a la independencia del criterio externo, da la prescripción de otros sobre el comportamiento aceptable o no de uno mismo, libera a los maestros de la dependencia del juicio de otros (Forner, 2000, p. 44).

Por otro lado, se ha destacado igualmente la labor de unificación que realiza la investigación, eliminando así esa diferenciación entre personal investigador y profesorado, ya que ello favorece una mejora fehaciente en la docencia, evitando «la disociación» (Rodríguez y Castañeda Bernal, 2001) en la misión educadora. A lo que habría que añadir, además, la consolidada literatura sobre la importancia del maridaje «en un ambiente de enseñanza, aprendizaje e investigación» (Hernández Arteaga, 2009). Incluso se ha abundado en el importante papel que juega la formación en investigación a la hora de preparar al futuro profesorado en su relación con los centros en que desarrollarán su labor más adelante; es decir, la investigación en tanto que «aplicación profesionalizante» (Jiménez Olmedo, Pueo, Penichet-Tomas y Díaz Ibarra, 2016). Y en el mismo sentido han insistido García Morís y Diéguez Cequiel (2018), señalando las Prácticas externas, que realiza el alumnado en formación, como un campo excelente para el desarrollo de la investigación educativa, en aplicación así de los conocimientos adquiridos en la Universidad. Se ha llegado a insistir, por lo demás, en la necesidad de «reforzar» dicha formación en investigación, de cara a mejorar cualitativamente la enseñanza que recibe el alumnado en formación; en definitiva, se ha expresado como una manera de «carta de ciudadanía a la actividad investigadora e innovadora» (Rodríguez y Castañeda Bernal, 2001).

Pese a lo expuesto, se reconoce, por parte de la comunidad educadora de los Grados de Educación Infantil y Primaria, que actualmente la formación en investigación es escasa, cuando no inexistente, relegándose dicha preparación a una etapa posterior de Postgrado. Cuando realmente, se insiste, la esencial competencia que aporta la investigación es el «enseñar a pensar», lo que permitirá al futuro profesorado el acceso a «importantes niveles de autonomía económica y la conformación de una identidad cultural propia y sólida» (Raymon y Smith en Hernández Arteaga, 2009, p. 5). Se resalta, en definitiva, que es la investigación la que conecta a la Universidad con el mundo exterior, con lo que ello significa para el logro de una enseñanza-aprendizaje de calidad: «Preparar profesionales competentes para el mercado laboral; (…) formar estudiantes que busquen la verdad mediante la investigación; (…) proyectar el saber en el escenario social» (Hernández Arteaga, 2009, pp. 8-9). Siendo así, que el profesorado universitario, en tanto que docente e investigador, forma parte fundamental en el proceso formativo, no solo como especialista en una materia concreta, sino como generador de conocimiento por medio de la investigación y transmisor de ello al mundo actual.

3. Formación en investigación: una muestra

A la hora de planificar la formación de futuros maestros y maestras uno de los principales retos competenciales es la enseñanza de la metodología científica, así como promover el propio pensamiento científico y la experimentación. Si bien es cierto que la necesidad de promover la investigación ha llegado a los primeros niveles escolares, considerándose hoy elemento consustancial al aprendizaje, lo cierto es que en la preparación del profesorado que en un futuro estará al frente de estas etapas de enseñanza aún escasea la formación investigadora e incluso se imponen voces detractoras. Cuando, como es sabido, para la transmisión de conceptos abstractos en los primeros años de desarrollo cognitivo, como lo son los propios de las ciencias sociales, la capacitación en experimentalidad, unida sustancialmente a la investigación, supone un rasgo decisivo para la trasmisión de enseñanza. Es por ello por lo que la muestra aquí expuesta se propuso como objetivo principal la formación en capacidades directamente relacionadas con la investigación, es decir, la adquisición de destrezas conectadas estrechamente con la búsqueda, análisis y tratamiento de información.

4. Metodología

La experiencia docente ahora mostrada se desarrolló durante dos años consecutivos, para alumnado de Tercero de Grado de Educación Infantil y Cuarto de Grado de Educación Primaria; en una proporción total de 167 estudiantes, siendo el 72% alumnas, y en agrupación de equipos de entre cinco y siete personas cada uno. La materia vinculada a ello, las ciencias sociales. Es importante destacar qué experiencia se llevó a cabo los años previos a la implantación de los Trabajos de Fin de Grado, por lo que la capacitación para abordar este tipo de trabajos globales, en los que se debían combinar diferentes destrezas respecto a la materia de ciencias sociales y su transversalidad con otras disciplinas, era aún más escasa que en los momentos presentes. Por no hablar de la competencia investigativa. Incluso, aún hoy, con las modificaciones pertinentes, aplicamos recursos basados en la experiencia descrita, dado el valor docente de los resultados obtenidos.

Apoyándonos en una metodología por descubrimiento, se partió, como instrumento básico de lectura de datos, de una plantilla abocetada, para el diseño de un hipotético proyecto de investigación donde los apartados dispuestos fueron: Resumen, Objetivos, Marco Teórico, Metodología, Aportaciones Esperadas, Calendario de Actuación y Referencias Bibliográficas. Así mismo, tanto la exposición grupal del trabajo desarrollado, como la valoración por parte de los grupos de las distintas exposiciones, se utilizaron como elementos de valoración de la experiencia formativa.

En cuanto al tiempo de desarrollo, se establecieron tres meses para la realización del proyecto virtual en seguimiento de la plantilla, periodo durante el que se articularon, a solicitud, diversas tutorías temáticas para ir encauzando los proyectos a través de las diferentes consultas sistemáticas. Es importante destacar el aspecto de la solicitud de tutorías temáticas, puesto que sería otro indicador utilizado en el análisis de resultados de la experiencia.

Por otro lado, en las sesiones de exposición del trabajo desempeñado, se desarrolló igualmente la valoración, por parte docente y discente, de las formas y maneras de explicar el trabajo emprendido y los procedimientos seguidos, todo ello tasado a través de registros y listas de frecuencias exprofeso.

5. Resultados

La cantidad de indicadores desplegados, a la hora de valorar la experiencia, hace complejo exponer en este trabajo los diferentes resultados obtenidos por apartados y subapartados, por lo que nos centraremos fundamentalmente en tres de ellos, que consideramos muy significativos en cuanto a los objetivos trazados.

Pese a las dos sesiones grupales desarrolladas, para la explicación de la fundamentación y procedimientos a seguir a la hora de abordar el trabajo a realizar, las posteriores tutorías solicitadas para consultas fueron innumerables, resultando numerosos, por tanto, los registros anecdóticos arrojados. De partida, en cuanto a frecuencias, tan solo el 12% del total de grupos realizó una sola consulta, siendo el 23% de ellos los que lo harían en dos ocasiones, y el 65% en tres o más de estas. Respecto a las inquietudes más repetidas, estas giraron en torno a la concepción en sí del trabajo: conceptualizaciones generales sobre el planteamiento de un proyecto de investigación; el orden de seguimiento en el diseño, pese a disponer de una plantilla con los distintos apartados; la extensión del trabajo y otros diversos. Los puntos del esquema a seguir que presentaron mayor dificultad de comprensión fueron: Resumen, Marco Teórico y Resultados Esperados.

Un elemento importante para la asignatura que encuadraba el trabajo, Didáctica de las Ciencias Sociales, era el de las temáticas elegidas por los distintos grupos para desarrollar el trabajo, lo que vinculábamos directamente con la epistemología de la materia, trabajada de antemano en clase. Pues bien, de entre los distintos temas seleccionados, casi un 54% correspondió a temáticas propias de las ciencias sociales; algo más del 34% a las relacionadas con Psicología –materia de gran peso, como es sabido, en la carrera en cuestión–; y más del 12%, a las TIC.

Punto destacado resultó el análisis de las valoraciones hechas, entre los grupos y de forma anónima, sobre las otras exposiciones sumarias de los trabajos. Y en este punto cabe resaltar que de entre los 11 ítems propuestos, en cuestionario abierto y cualitativo, los cuatro relacionados de forma más directa con la temática de investigación, en cuanto a su denominación,[12] arrojaron datos valorativos de carácter muy precisos, frente al resto. Lo que nos mostró –además de la realización en sí del trabajo en cuestión– que al final del proceso se había logrado un acercamiento destacado a las características competenciales para el desarrollo de un diseño de proyecto de investigación.

12 Capacidad para generar debate en el ámbito científico; Utilización de terminología científica; Posible continuidad e implementación de la investigación y Buen uso del lenguaje del campo científico aludido.

6. Conclusiones

Como se ha explicado, dada la cantidad de indicadores empleados para la lectura de resultados de la experiencia relatada, resulta harto difícil extraer una síntesis de conclusiones generales, máxime cuando aún se trabaja con ciertos registros, en aplicación de nuevos enfoques, de cara a su implementación didáctica. No obstante, a modo de anticipo se podría destacar, en el inicio, la dificultad encontrada en el alumnado a la hora de enfrentarse a un protocolo de investigación, pese a venir este marcado. Observándose aún mayor reticencia para el caso del proveniente de Grado de Educación Infantil.

De otro lado, en la ejecución del trabajo por parte del alumnado, se constató la carencia de capacitación de este para la transversalidad entre materias, siendo, sin embargo, las carreras seleccionadas para la experiencia de un alto grado interdisciplinar.

La experiencia desarrollada nos mostró, en un principio, una merma de competencias ya adquiridas en niveles formativos preuniversitarios, y ello en cuanto a la autonomía de ejecución, la experimentalidad, la capacidad de interpretación del mensaje escrito, la reflexión y la crítica. Se pudo verificar también, de partida, la dificultad que suponía para el alumnado universitario de la muestra la labor de síntesis e interpretación de concepciones abstractas. Pese a todo ello, en gran medida, los indicadores de partida mejoraron al finalizar la experiencia emprendida por lo que ciertamente se confirmó, para el caso, la importancia de la adquisición de capacitación investigativa para el desarrollo de competencial profesional.

Referencias bibliográficas

Forner, A. (2000). Investigación Educativa y Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 39,* 35-50.

García Morís, R. y Diéguez Cequiel, U. B. (2018). Investigar para innovar: la reflexión sobre la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria a través del Practicum. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de Ciencias Sociales* (393-402). Valladolid: Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales (AUPDCS).

Hernández, A. I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 27,* 1-21.

Hernández Sánchez, C. (2010). La investigación en formación inicial del profesorado. Análisis de experiencias. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 441-450). Zaragoza: Institución de Fernando El Católico y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales (AUPDCS).

Jiménez Olmedos, J. M., Pueo, B., Penichet-Tomas, A. y Díaz Ibarra, J. (2016). Investigación para la formación de alumnado de Magisterio de Educación Primaria basado en el descubrimiento. En

M. T. Tortosa, S. Grau y J. D. Álvarez (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, Innovación y Enseñanza Universitaria: Enfoques Pluridisciplinares* (pp. 853-862). Alicante: Universidad de Alicante.

Rodríguez, J. G. y Castañeda Bernal, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación, 25,* 1-28.

Santisteban Fernández, A. (2010). Formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 357-366). Zaragoza: Institución de Fernando El Católico y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales (AUPDCS).

Tonda Montllor, E. M. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales.* Alicante: Universidad de Alicante.

APRENDER A INVESTIGAR, INVESTIGAR PARA APRENDER. LA INVESTIGACIÓN EN DCS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UAB

Mariona Massip Sabater

Mariona.Massip@uab.cat

Neus González-Monfort

Neus.Gonzalez@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

¿Qué puede aportar la investigación en didáctica de las ciencias sociales a los futuros maestros y maestras de educación primaria? ¿Cómo puede contribuir a su formación? ¿Podemos separar la investigación de la innovación?

Desde la Universitat Autònoma de Barcelona se ofrece la asignatura optativa Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales para alumnos de 4º año del Grado de Educación Primaria. Es interesante, por un lado, que conozcan qué se está investigando y cómo usar recursos específicos para su formación continua (revistas, jornadas, encuentros, congresos, entre otros) y cómo pueden utilizarlos en su enseñanza. Y, por otro, resulta fundamental que el alumnado se familiarice con los procesos de investigación en didáctica de las ciencias sociales para que en su futuro como maestras y maestros puedan recurrir a ella y considerarla parte de su tarea docente en el diseño de las propuestas educativas.

Desde una perspectiva sociocrítica, es importante vincular investigación e innovación, como las dos caras de una misma moneda, ya que consideramos que están intrínsecamente relacionadas y una da sentido a la otra. Fomentar y familiarizar que los futuros docentes consulten investigaciones (referentes teóricos, metodologías, resultados, propuestas, planteamientos, entre otros aspectos) reduce los problemas de transferencia a las aulas tal y como Pagès y Santisteban (2011) hace tiempo que vienen denunciando, ya que muy pocas veces los resultados de la investigación llegan a los docentes.

Así, es fundamental que los futuros docentes tengan el máximo de recursos existentes para poder aprovechar las aportaciones de la investigación y así poder tomar decisiones en su práctica educativa y resolver problemas que vayan surgiendo en sus contextos cotidianos. Consideramos que la formación del profesorado es la clave para la mejora educativa y, por ello, pensamos que es importante introducir a los futuros docentes en la investigación educativa desde su formación inicial, para que más adelante, en sus prácticas profesionales, puedan aprovechar las aportaciones de la investigación, e incluso investigar su propia práctica educativa.

Es por ello por lo que queremos compartir la experiencia de la asignatura de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales, para debatir y reflexionar sobre cómo incluir la investigación en didáctica de las ciencias sociales en la formación de los futuros maestros y maestras de educación primaria desde un paradigma sociocrítico, y valorar los puntos fuertes y los retos que plantea.

La práctica solo cambia cuando hay maestros y maestras dispuestos a cambiarla. El reto es, en todas las esferas educativas –también la universitaria–, que el cambio se articule a través de los resultados de las innovaciones y, en consecuencia, de un buen uso de los resultados de las investigaciones.

2. Origen y antecedentes

La asignatura Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales se ofrece en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) como optativa del 4º año del Grado de Educación Primaria desde el curso 2011/12, aprovechando el diseño de los planes de estudio bajo el Espacio Europeo de Educación Superior o Plan Bolonia. Anteriormente, no existía una asignatura específica con este enfoque, aunque sí que se aprovechaba la optativa existente para presentar algunas de las investigaciones más relevantes en el campo de la didáctica de la historia y de la geografía.

Su planteamiento surgió de algunas inquietudes detectadas desde el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Por un lado, se quería responder a la falta de transferencia que se evidencia entre la investigación y la innovación en las aulas, a pesar del aumento de las publicaciones y encuentros (Pagès y Santisteban, 2011). Por otro, se pretendía "democratizar la investigación" (Stenhouse, 1987, p. 22) y así contribuir eficazmente al desarrollo de la comprensión y la mejora de la práctica profesional. Según Stenhouse (1987), existe cierta "resistencia de los investigadores educativos a admitir a los profesores como participantes del proceso de investigación y como críticos de éste" (p. 22). Si buscamos que la investigación tenga un beneficio para la comunidad educativa (Barton, 2006) y sea significativa, tal y como exige el paradigma crítico, "los resultados de la investigación tienen que ser filtrados a través de la realidad práctica de nuestros propios contextos" (p. 2).

Para favorecer las relaciones entre la investigación y las prácticas educativas, así como incentivar la investigación-acción y la implicación de los maestros y maestras de los diferentes niveles educativos a reflexionar e investigar la propia práctica, desde la UAB –y más concretamente desde el grupo GREDICS– se organizan anualmente unas jornadas internacionales de investigación en didáctica de las ciencias sociales, concebidas como un punto de encuentro y como parte de la formación continua del profesorado (jornades.uab.cat/dcs/).

Pero, ¿y en la formación inicial? En la incidencia expresa de la importancia de la formación del profesorado, era fundamental poder introducir el binomio investigación-innovación en la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria. El objetivo principal de la investigación en educación es la mejora de la práctica educativa, así que cobrará sentido pleno cuando pueda aflorar en innovación en el aula y el centro; por otro lado, cualquier cambio que no se vincule a la investigación o se sustente en ésta no puede considerarse innovación. Como última idea de este apartado, destacar que en las dos asignaturas obligatorias de Didáctica de las Ciencias Sociales que se imparten en segundo y tercer curso del grado, todas la unidades docentes que se presentan incluyen una referencia a alguna investigación relevante en el campo: competencia social y ciudadana y educación para una ciudadanía global, tiempo y pensamiento histórico, espacio geográfico y paisaje, currículum y didáctica de las ciencias sociales, pensamiento crítico y literacidad crítica, problemas socialmente relevantes y pensamiento social, comunicación, argumentación y toma de decisiones, entre otros bloques de contenido.

3. Objetivos, contenidos y unidades docentes

Nuestro objetivo es la formación de maestros y maestras con las competencias para tomar decisiones y afrontar las diferentes realidades que vayan encontrando en el aula y los centros, y para reflexionar y mejorar su propia práctica. Actualmente, se usa el término inglés *Research-Based Teaching* o *Teaching Based on Research* (Ambrose et al., 2010). Ciertamente, la idea no es nueva porque desde la Educación siempre se ha planteado que no hay innovación sin investigación, parafraseando a Stenhouse (1987), que en 1987 ya decía que no había educación sin investigación, ni investigación sin educación. Es por este motivo que consideramos fundamental la normalización de la investigación educativa desde la formación inicial del profesorado, y que planteamos los objetivos básicos de esta signatura, centrados en tres líneas básicas: iniciarse en la investigación en didáctica de las ciencias sociales; compartir los resultados y prácticas para aprender los unos de los otros; y, finalmente, adquirir los recursos para poder usar los resultados de investigaciones y experiencias de otros para mejorar la propia práctica, aprendiendo a utilizar algunos resultados de investigaciones en una innovación.

Así, la asignatura plantea estos cinco objetivos de aprendizaje, presentes en la Guía Docente (2018/19)[13]:

- Analizar y valorar la situación de la investigación y la innovación en didáctica de las ciencias sociales en la enseñanza primaria.
- Utilizar resultados de investigaciones y proyectos de innovación para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.
- Realizar pequeñas investigaciones formulando el problema, los supuestos, los objetivos y la metodología, y ubicar teóricamente el problema de la investigación.
- Elaborar informes de investigación y compartir los resultados.
- Reflexionar sobre el papel de la investigación y la innovación en el desarrollo profesional de los docentes.

Los contenidos que se proponen son:

- La indagación en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación primaria: situarse en el tiempo, en el espacio, comprender las causas, las intenciones, las relaciones sociales, entre otros.

13 Las guías docentes pueden consultarse en: https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/guias-docentes-1345467893062.html?param1=1229413437355.

- Las investigaciones sobre los aprendizajes del alumnado: representaciones sociales y aprendizaje de conceptos (poder, conflicto, diferencia, cambio y continuidad, interrelación…).
- Las investigaciones sobre el conocimiento social y los contenidos escolares.
- Las investigaciones sobre propuestas educativas, el uso de los libros de texto y materiales curriculares de ciencias sociales.
- Las investigaciones sobre las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales.
- La investigación y la innovación didáctica. Los docentes y la investigación.
- La metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, la investigación cualitativa en la escuela y los instrumentos de investigación en didáctica de las ciencias sociales: cuestionarios, entrevistas, grupos, biografías, observaciones, experimentación de secuencias didácticas, entre otros.

Y finalmente, las unidades docentes en las que se concreta la asignatura son:

- Los relatos históricos escolares.
- La educación financiera.
- Los protagonistas de las ciencias sociales. Las personas invisibilizadas.
- Los problemas socialmente relevantes.
- La educación patrimonial.
- Las competencias de las ciencias sociales.
- La educación para la ciudadanía crítica y global.
- La literacidad crítica.
- La educación para el futuro.

4. Metodología

La asignatura se desarrolla de manera cuatrimestral durante el 4º curso del Grado de Educación Primaria, a partir de sesiones semanales de 3:30 horas.

El trabajo en grupo, la coordinación, colaboración y comunicación son parte fundamental

de las metodologías de trabajo en el desarrollo de la asignatura. Se insiste en los beneficios de trabajar cooperativamente, compartir las prácticas, inquietudes y experiencias, así como el hecho de conocer los resultados de la investigación para poder cuestionar la propia práctica y mejorarla.

Lecturas de artículos, actividades de exploración, debates socráticos, exposiciones, magistrales o gamificación son algunas de los mecanismos metodológicos a los que recurrimos. Es a través de ellos que trabajamos los tres grandes ejes de contenido de la asignatura:

1) La investigación en didáctica de las ciencias sociales como investigación educativa: ¿Qué es?, ¿qué mecanismos tiene?, ¿qué relación guarda con el aula?, ¿cuáles son los conceptos básicos?

2) La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Conceptos básicos, planteamiento de las líneas actuales más importantes, síntesis de los resultados de estas líneas de investigación.

3) Innovación e investigación. ¿Qué es la innovación?, ¿qué relación guarda con la investigación? Recursos para acceder a las investigaciones; recursos para usar los resultados de investigaciones en la práctica docente cotidiana.

La evaluación de la asignatura se realiza mediante la construcción de una carpeta de aprendizaje o portafolio. Para ello se le pide al alumnado que entregue una serie de *evidencias de aprendizaje* donde el análisis, la reflexión y la justificación tienen mucha importancia.

5. Revisión y cambio, reflexión y mejora

Revisar y cuestionarnos la propia práctica docente es fundamental si nos consideramos profesores reflexivos (Giroux, 1990) y si aspiramos a mejorarla día a día. Inspiradas en los planteamientos del profesional reflexivo y del docente como intelectual, la evolución de esta asignatura ha sido dinámica y se ha ido modificando; nos ha hecho replantearnos algunas cuestiones de la formación que damos a los alumnos de formación inicial en referencia a la didáctica de las ciencias sociales.

Después del primer año de impartirla, cuando gran parte del alumnado afrontaba algunos temas de didáctica de las ciencias sociales por primera vez, tales como la invisibilidad de niños y mujeres en los currículos, ¿era posible que no hubiéramos introducido los avances de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales en los primeros años formativos? Ello nos llevó a repensar y modificar algunas unidades docentes de las asignaturas de los cursos anteriores.

Otro aspecto, posiblemente en el que se ha insistido más, ha sido la relación investigación-innovación, sobre todo desde hace un par de años o tres, cuando el debate público en educación (al menos en Cataluña) gira insistentemente en torno a la palabra *innovación* (docentes innovadores, escuelas innovadoras, redes para la innovación, proyectos para la innovación, y una larga lista). Es un debate que está presente en programas de televisión, artículos de opinión, tertulias radiofónicas o discusiones sociales, páginas web y blogs, muchas veces en contextos comunicativos alejados de

la reflexión y la investigación. En este contexto es importante que los futuros maestros puedan pensar y cuestionar el concepto *innovación*, y ser capaces de ponerlo en relación con la enseñanza, la investigación, los objetivos, las metodologías y las finalidades.

6. Aprendizaje y resultados

No tenemos estudios realizados ni datos concretos sobre el impacto de la asignatura en el aprendizaje de los futuros maestros ni de su aplicación una vez ejercen la profesión docente. Pero sí tenemos *evidencia clínica* de algunos de sus efectos.

Una de las primeras consecuencias que detectamos es que, en general, los alumnos y alumnas que han cursado esta asignatura optativa demuestran una gran facilidad y autonomía a la hora de realizar el Trabajo de Final de Grado (TFG), que en la UAB suele orientarse a la investigación. O, al menos, así nos lo comentan algunas de las alumnas y de sus tutores en conversaciones informales.

Parece que también se puede afirmar que se genera un interés por las temáticas de investigación planteadas desde la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales en los Trabajo Final de Grado, ya que el 100% del alumnado las escoge en primera opción[14], nos permite pensar que se genera un interés real en la asignatura y se extrapola a otros ámbitos de su formación.

Otro indicador sería la matrícula curso a curso. Oscila entre 20 y 40 personas (el máximo es 40) y en la primera sesión en que se habla de las expectativas e intereses, mayoritariamente hay una buena predisposición, a veces promovida por los comentarios de compañeros y compañeras de cursos anteriores. De hecho, cada año se reciben algunos mensajes de exalumnos recordando la asignatura y algunos de los temas tratados o actividades realizadas. Esto nos hace ser optimistas: no sabemos, aún, el impacto de los aprendizajes en su tarea como maestros y maestras, pero, sabiendo que mantienen el recuerdo y que la asignatura les es presente, queremos creer que, en el momento en que lo necesiten, podrán rescatar los aprendizajes y usarlos en sus prácticas educativas.

Existen otros indicadores, como la tasa de rendimiento académico, que aun siendo la más objetiva (número de aprobados y suspensos), no aporta tanta información cualitativa respecto a la valoración y apropiación por parte del alumnado.

14 Las temáticas propuestas para realizar los Trabajo Final de Grado desde la didáctica de las ciencias sociales este curso 2018-19 han sido:
(a) La implicación de los niños en los problemas sociales actuales.
(b) Educar el pensamiento crítico del alumnado de educación primaria.
(c) La construcción de la identidad del alumnado de educación primaria.
(d) Los invisibles en los estudios sociales en la escuela.
(e) ¿Qué piensan los niños y niñas de los problemas sociales del mundo actual?
(f) Enseñanza y aprendizaje de la igualdad de género en la escuela primaria.
(g) Cómo funciona un servicio didáctico en un museo. ¿Qué se enseña en los museos y cómo?
(h) Literacidad crítica en el aula de ciencias sociales.

Finalmente, hay que destacar que en la autoevaluación que se le pide, el alumnado comenta que es una asignatura con una alta carga de trabajo, pero muy significativa. Consideran que, a pesar de "poder parecer muy teórica porque se centra en la investigación", al final se dan cuenta de que es "muy práctica y que les aporta muchos recursos para su desarrollo profesional". La mayoría destacan el permanente diálogo entre la teoría y la práctica, y como han podido entender muchas de las propuestas realizadas en los cursos anteriores. Comentan que cuando están en cuarto curso, es cuando comprenden muchas de las "cosas" que se les explicó en clase y se dan cuenta de la coherencia interna de las asignaturas.

7. Relevancia y aportaciones

Creemos que la principal aportación de la asignatura en la formación inicial es, precisamente, vincular al alumnado con la investigación desde su formación inicial. Así, buscamos romper los problemas evidentes de transferencia y de relación entre la aparente teoría y la práctica.

Si queremos que el profesorado pueda usar las aportaciones de las investigaciones para la mejora de sus contextos educativos, y queremos que los maestros y maestras se apoderen de sus prácticas y puedan hacer investigaciones propias cuando lo necesiten, no podemos sino formar en investigación desde la formación inicial. Formamos docentes para que enseñen, y enseñar bien supone conocer qué pasa en las aulas cuando se enseña y se aprende, en este caso, ciencias sociales. Desde esta perspectiva y convicción, vemos que la existencia y el desarrollo de esta asignatura en la formación del profesorado es importante.

Y ahora que formamos a los futuros maestras y maestros para que asuman la responsabilidad de la enseñanza basada en la investigación, nos toca a nosotras la responsabilidad de la autocrítica: desde la universidad ¿aplicamos los resultados de las investigaciones para mejorar nuestras prácticas? Desde la humildad que debe caracterizar la acción docente, creemos que podemos responder que sí, o, al menos, ese es el objetivo común. Como ya se ha dicho anteriormente, en cada una de las unidades docentes de todas las asignaturas que se imparten de Didáctica de las Ciencias Sociales, se intenta incluir referencias a proyectos de investigación, tanto de equipos como individuales (por ejemplo, tesis doctorales). Además, la mayoría del profesorado de la unidad departamental forma parte o colabora con el grupo de investigación GREDICS (http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/), lo que favorece y permite un diálogo constante entre práctica de aula e investigación, entre teoría y práctica, entre innovación e investigación.

Querríamos acabar como empezamos: ¿Qué puede aportar la investigación en didáctica de las ciencias sociales a los futuros maestros y maestras de educación primaria? ¿Cómo puede contribuir a su formación? ¿Podemos separar la investigación de la innovación? Si nos ubicamos desde una perspectiva sociocrítica, pensamos que la investigación puede y debe aportar mayor reflexión y argumentos para la toma de decisiones; contribuye a formar profesionales empoderados; y, al menos, esta asignatura permite comprobar que la investigación y la innovación son dos caras de la

misma moneda y que deben ir juntas para avanzar más y mejor en educación, al igual que lo hacen en otras muchas ciencias.

Referencias bibliográficas

Ambrose, S., Bridges, M., Di Pietro, M., Lovette, M. y Norman, M. (2010). *Seven Research-Based Principles for Smart teaching.* U.S.A: Wiley.

Barton, K. C. (2006). *Métodos de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas.* Universidad de Cincinatti.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.

González-García, J. A., San Pedro, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R. y González-Castro, P. (2015). La formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en el marco del EEES. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 2-1*, 1-10.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105-124). Madrid: Editorial Síntesis.

Santisteban, A. y Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez, (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del profesorado* (pp. 79-100). Baeza: AUPDCS-UJ-La casa del libro encuadernaciones.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

VALORACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DE FORMACIÓN EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Ramón Martínez Medina

rmartinez@uco.es

Ana Belén López Cámara

m52locaa@uco.es

Ignacio González López

ed1goloi@uco.es

Universidad de Córdoba, España

1. Introducción

El Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas ha supuesto un importante cambio en la formación docente en las enseñanzas medias. La desaparición y sustitución del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por el master partía de una filosofía innovadora y enriquecedora que constituía una posibilidad para mejorar la profesionalización del profesorado (Fuentes y Prats, 2013), aspecto muy demandado desde algunos sectores, en el que las practicas constituyen uno de los ejes fundamentales de actuación (Peinado y Abril, 2016).

A pesar de la importancia que tiene para la mejora de la calidad educativa la formación inicial que ha recibido el profesorado, son pocas las investigaciones que se han ocupado de este aspecto. La mayor parte de los trabajos existentes se orienta a la formación docente en educación primaria e infantil. Por el contrario, en secundaria son escasos los ejemplos encontrados, transcurridos diez años desde la implantación del máster (Serrano y Pontes, 2015), y menos aún si nos centramos en el área de ciencias sociales, geografía e historia.

Entre ellos, destacan lo enfocados a la formación por competencias para la construcción de una identidad profesional del docente (Peinado y Abril, 2016). Este perfil competencial está regulado por la normativa nacional (Orden ECI/3858/2007) y concretado en el documento verificado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) del Máster de la Universidad de Córdoba. Entre las competencias generales del título destacan:

- Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

Por tanto, resulta de especial interés conocer cuáles son las expectativas de formación y la valoración que poseen los futuros docentes de ciencias sociales ante el reto de la realización de este máster.

2. Objetivos

El objetivo prioritario de este trabajo es conocer las expectativas de formación que posee el alumnado de la especialidad de ciencias sociales, geografía e historia, del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Obligatoria y Bachillerato.

3. Metodología

Para dar respuesta a los objetivos formulados, se ha optado por la puesta en marcha de un estudio de carácter no experimental y descriptivo, utilizando la técnica de encuesta como estrategia de recogida de información.

El cuestionario empleado en el trabajo es una adaptación del instrumento elaborado por Zagalaz-Sánchez et al. (2011). Está formado por un total de 41 preguntas de valoración escalar, distribuidas a lo largo de las siguientes nueve dimensiones de análisis de carácter dependiente: trascendencia de cursar el máster, motivos para cursar el máster, aprendizajes esperados, expectativas docentes, características del buen docente, dominio de la lengua española, inclusión de un idioma extranjero como requisito de acceso al máster, preferencia de actividades a desarrollar y utilidad de las materias para la docencia. A estas dimensiones se suman preguntas de carácter independiente que han servido para describir a la muestra participante. Este se aplicó al alumnado en la primera sesión de docencia del máster.

En el estudio han participado los 34 estudiantes de especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Obligatoria y Bachillerato matriculados en el actual curso 2018-2019. El 55,9% son hombres y el 44,1% son mujeres. El 55,9% ha accedido al máster estando en posesión del título de Historia, el 35,3% ha cursado Historia del Arte y el 8,8% restante la titulación de Geografía e Historia. Es relevante indicar que el 88,2% de este alumnado está en situación de desempleo.

4. Resultados

Se presentan, a continuación, las valoraciones realizadas por el alumnado, atendiendo a las dimensiones en las que este ha quedado clasificado.

Tabla 1. Transcendencia de cursar el máster.

Elementos de valoración	Media	DT
Adquirir conceptos psicopedagógicos imprescindibles para la formación del docente	4,41	0,988
Conseguir una capacitación profesional para impartir clase	4,50	0,707
Aprender metodologías para transmitir conocimientos	4,33	0,816
Adquirir conceptos psicopedagógicos como formación complementaria	4,09	1,042
No es preciso cursar este máster, ya que la experiencia y la capacidad personal es lo que forma al docente	2,24	1,156

Los datos aportados por la Tabla 1 muestran que este alumnado considera imprescindible cursar el máster para conseguir una capacitación profesional que les permita impartir clase (media=4,50), por lo que precisan de la adquisición de conceptos psicopedagógicos no recibidos durante la formación inicial (media=4,41).

Se ha aplicado una prueba de *t* para muestras independientes (*n.s.*=0,05), tomando como variable criterio el sexo del alumnado, pero los resultados no han evidenciado diferencia estadísticamente significativa alguna, considerando esta característica del alumnado.

Por otro lado, se ha querido conocer si la titulación de acceso al máster es una variable que genere diferencias estadísticamente significativas. Para ello, se ha empleado un Análisis de Varianza de un Factor (*n.s.*=0,05), cuyos resultados han indicado diferencias en uno de los elementos de esta dimensión a favor del alumnado de Historia del Arte: aprender metodologías para transmitir conocimientos (F=3,364, p=0,048).

Tabla 2. Motivos por lo que se cursa el máster.

Elementos de valoración	Media	DT
Para tener una formación psicopedagógica complementaria a mi formación académica	3,79	1,149
Para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente	4,82	0,459
Para obtener una titulación más por si fuera preciso en el futuro	3,03	1,586
Porque en este momento estoy en desempleo	1,94	1,347

El alumnado ha decidido cursar este máster por un motivo significativo, como es conseguir la titulación exigida para opositar como docente (media=4,82). Es destacable señalar que no es un motivo para realizar esta formación de posgrado el estar en situación actual de desempleo (media=1,94).

El sexo no es un criterio que aporta diferencias estadísticamente significativas, tras aplicar una prueba *t* de Student para muestras independientes (*n.s.*=0,05). Lo mismo ocurre cuando consideramos la titulación de acceso, resultado procedente de la aplicación de un Análisis de Varianza de un Factor (*n.s.*=0,05).

Tabla 3. Aprendizajes esperados con el máster.

Elementos de valoración	Media	DT
Aspectos didácticos que me ayuden a impartir las clases	4,68	0,535
Una base teórico-práctica que me sirva como punto de partida para iniciarme en la docencia	4,24	0,890
Algunos contenidos sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje	4,21	1,038
Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos	4,06	0,851
Nociones sobre las características psicológicas del alumnado	4,15	1,077

Este grupo de estudiantes espera aprender durante el desarrollo de este máster, entre otros elementos, aspectos didácticos necesarios para la impartición de clases (media=4,68), una base teórico-práctica sólida (media=4,24) y los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (media=4,21).

Son las mujeres encuestadas (media=5,00), a diferencia de los varones (media=4,42), quienes esperan aprender, sobre todo, aspectos didácticos que les ayuden en su docencia, según los datos aportados por la prueba *t* de Student para muestras independientes efectuada (*n.s.*=0,05, *t*=-4,158, *p*=0,001). En el resto de los aspectos no se encuentran diferencias atendiendo al sexo del alumnado.

La titulación de acceso no es una variable que revele diferencias significativas en los aprendizajes esperados del alumnado de esta especialidad, evidencia resultante de la aplicación de un Análisis de Varianza de un Factor (*n.s.*=0,05).

Tabla 4. Expectativas docentes.

Elementos de valoración	Media	DT
Hay que nacer, es decir, hay quienes poseen una serie de características que facilitan la labor	3,09	1,334
No hay que nacer, sino que hay que formarse y actualizarse	3,79	0,978
Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados	4,35	1,041
Además de instruir, hay que educar al alumnado	4,47	0,929

Para ser docente, este grupo de estudiantes valora que es imprescindible educar al alumnado, no solamente instruir (media=4,47) y, junto con la vocación para el ejercicio de la docencia, es imprescindible la formación inicial y la formación permanente (media=4,35).

La aplicación de una prueba *t* de Student para muestras independientes (*n.s.*=0,05) atendiendo al sexo como variable de clasificación indica que todo el alumnado manifiesta la misma opinión respecto a los elementos de valoración de esta dimensión, al igual que la puesta en marcha de un Análisis de Varianza de un Factor (*n.s.*=0,05), cuando se toma en consideración la titulación de acceso.

Tabla 5. Características del buen docente.

Elementos de valoración	Media	DT
Ser un buen comunicador	4,85	0,359
Mantener adecuadas relaciones interpersonales con el alumnado	4,29	0,938
Ser competente en la materia que se imparte	4,79	0,479
Ser un buen tutor	4,56	0,504
Mantener curiosidad intelectual	4,68	0,535
Mantener motivación por la docencia	4,88	0,409
Ser paciente, flexible y tolerante	4,56	0,705
Ser capaz de motivar y despertar el interés en el alumnado	4,94	0,239

Todos los aspectos incluidos en la Tabla 5 son considerados relevantes para ser un buen docente, pero, si hay que destacar algunos de ellos, son la capacidad para motivar y despertar el interés en el alumnado (media=4,94), mantener motivación por la docencia (media=4,88), ser un buen comunicador (media=4,85) y ser competente en la materia que se imparte (media=4,79).

Tabla 6. Características del buen docente en función del sexo.

Materia	Hombres		Mujeres		Prueba t Student	
	Media	DT	Media	DT	t	p
Ser un buen comunicador	4,74	0,452	5,00	0,000	-2,535	0,021
Mantener curiosidad intelectual	4,47	0,612	4,93	0,258	-2,958	0,007
Ser paciente, flexible y tolerante	4,32	0,820	4,87	0,352	-2,637	0,014

Realizando, como en las dimensiones anteriores, una diferenciación de estas características del ejercicio de una buena docencia en función del sexo del alumnado (ver Tabla 6), los resultados de la prueba *t* de Student (*n.s.*=0,05) han revelado diferencias en tres elementos y siempre valora-

dos significativamente a favor de las mujeres: comunicación, curiosidad y paciencia, flexibilidad y tolerancia.

Sin embargo, la titulación de acceso no es un elemento diferenciador en la concepción del buen docente de educación secundaria, al aplicar un Análisis de Varianza de un Factor (*n.s.*=0,05).

Tabla 7. Dominio de la lengua española.

Elementos de valoración	Media	DT
Es necesaria una expresión oral clara y fluida	4,79	0,410
Es precisa una expresión escrita correcta	4,91	0,288
Es muy importante poseer capacidad de síntesis	4,71	0,524
Es imprescindible dominar las reglas ortográficas	4,85	0,436
Es preciso el conocimiento de la gramática española	4,56	0,746

Este grupo opina que el docente debe tener un alto dominio de la lengua española (ver Tabla 7), sobre todo en aspectos tales como la corrección en la expresión escrita (media=4,91), el dominio de las reglas ortográficas (media=4,85) y la necesidad de una expresión oral clara y fluida (media=4,79).

Cuando se habla de la importancia de poseer la capacidad de síntesis, son las mujeres quienes se diferencian significativamente de sus compañeros en su valoración positiva, según los resultados de la prueba *t* de Student efectuada (*t*=-2,620, *p*=0,015).

Por su parte, es el alumnado de Historia del Arte, respecto del resto de sus compañeros y compañeras quien, tras la aplicación de un Análisis de Varianza de un Factor, considera necesaria para la labor docente una expresión oral, clara y fluida (*F*=4,303, *p*=0,022).

Tabla 8. Inclusión de un idioma extranjero como requisito de acceso al máster.

Elementos de valoración	Media	DT
Lo considero imprescindible para ser docente	3,35	1,323
Acreditar un nivel de idioma es un criterio que dificulta el acceso	3,47	1,398
Debería ser imprescindible hablar y escribir otro idioma europeo para cursar el máster	2,53	1,331
Debería existir la posibilidad de cursar un idioma extranjero a lo largo del máster y poder examinarse de la prueba de nivel a final de éste	3,71	1,338

Con relación a la inclusión de un idioma extranjero como requisito obligatorio de acceso al máster (ver Tabla 8), este alumnado considera importante su dominio para ser docente (media=3,35), por lo que el máster debería ofrecer la posibilidad de cursarlo como parte de la formación y poder obtener su acreditación al finalizar el mismo (media=3,71).

Como en casos anteriores, los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes (*n.s.*=0,05) tomando como criterio el sexo del alumnado, indica que las mujeres difieren significativamente de los hombres, al considerar la posibilidad de cursar un idioma extranjero a lo largo del máster y poder examinarse de la prueba de nivel tras su finalización (*t*=-2,641, *p*=0,013).

La titulación de acceso, por otro lado, no es una variable predictora de diferencias estadísticamente significativas, resultado procedente de la aplicación de un análisis de Varianza de un Factor (*n.s.*=0,05).

Tabla 9. Preferencia de actividades a desarrollar durante el periodo de prácticas.

Elementos de valoración	**Media**	**DT**
Impartir clases	4,71	0,524
Desarrollar actividades de participación en el aula con el alumnado	4,35	1,098
Programar y planificar tareas	3,79	1,343
Realizar actividades lúdico-recreativas fuera del centro escolar	3,42	1,200
Relacionarme profesionalmente con otros docentes del centro	4,18	0,936
Conocer la organización y el funcionamiento del centro	4,50	0,707

Durante el periodo de prácticas en los centros educativos, el alumnado prioriza la realización de las siguientes actividades (ver Tabla 9): impartir clases (media=4,71), conocer la organización y el funcionamiento del centro (media=4,50), y desarrollar actividades de participación en el aula con el alumnado (media=4,35).

El sexo no es un criterio que representa diferencias estadísticamente significativas, tras realizar la prueba analística realizada en las anteriores dimensiones.

Esto no ocurre cuando consideramos la titulación de acceso al máster, ya que un Análisis de Varianza de un Factor (*n.s.*=0,05) ha revelado diferencias en una de las actividades preferentes a desarrollar durante el máster, conocer la organización y el funcionamiento del centro (*F*=3,776, *p*=0,034), y nuevamente a favor del alumnado procedente de Historia del Arte.

Tabla 10. Utilidad de las materias para la docencia.

Elementos de valoración	Media	DT
Procesos y contextos educativos	4,24	0,955
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4,38	0,739
Sociedad, familia y educación	4,12	0,880
Complementos para la formación disciplinar	4,03	0,937
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes de la especialidad	4,47	0,788
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en las materias correspondientes de la especialidad	4,29	0,938
Prácticas en centros docentes	4,91	0,288
Trabajo Fin de Máster	3,50	1,261

Es interesante comprobar cuáles son las materias que el alumnado considera más útiles como futuros y futuras docentes (ver Tabla 10). Previo a cursarlas, este grupo prevé todas como relevantes, pero hay que destacar las "Prácticas en centros escolares" (media=4,91) y el "Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes de la especialidad" (media=4,47). El Trabajo Fin de Máster es la materia con la valoración de utilidad para el ejercicio docente más baja.

Tabla 11. Utilidad de las materias para la docencia en función del sexo.

Materia	Hombres		Mujeres		Prueba t Student	
	Media	DT	Media	DT	t	p
Procesos y contextos educativos	3,95	1,079	4,60	0,632	-2,075	0,046
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4,11	0,809	4,73	0,458	-2,681	0,012
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes de la especialidad	4,16	0,898	4,87	0,352	-3,147	0,004

Como en las dimensiones anteriores, la aplicación de una prueba *t* de Student (*n.s.*=0,05) para revelar si el sexo del alumnado es una variable que aporta diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones efectuadas, hay que señalar que las mujeres valoran, en mayor medida que sus compañeros varones, tres materias (ver Tabla 11): procesos y contextos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad y aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes de la especialidad.

No aparecen diferencias estadísticamente significativas cuando consideramos como criterio de clasificación la titulación de acceso una vez aplicada la prueba analítica correspondiente.

5. Conclusiones

Atendiendo a los resultados expuestos y desglosados en las nueve dimensiones existentes en el cuestionario, haremos un balance a partir de las mismas.

En principio, queda patente que tanto la importancia como los motivos para cursar el máster por parte del alumnado de la especialidad de Geografía e Historia se fundamentan, por un lado, en la adquisición de conceptos psicopedagógicos para impartir clases que no reciben en su formación universitaria inicial y, por otro, en la necesidad de tener el título requerido para poder optar a la función docente en la etapa de educación secundaria, tanto para centros de carácter público, como los subvencionados o privados. Hay que poner en relieve que este grupo no se inicia en este nuevo periodo formativo por encontrarse en situación de desempleo.

Fruto de la tercera dimensión, nos encontramos como aprendizajes que espera obtener este alumnado la obtención de los conocimientos didácticos que les ayuden a impartir la docencia junto con una base teórico-práctica que les sirva como punto de partida para iniciarse en la docencia. El estudio de Hernández y Carrasco (2012) verifica lo aquí obtenido, añadiendo también elementos relacionados con la regulación de conflictos y la atención a la diversidad.

En su futura labor como profesionales esperan, de manera generalizada, educar al alumnado y no solamente instruirlo, como funciones conjuntas dentro de sus competencias. Es por ello por lo que estiman como las características que definen el perfil de un buen o de una buena docente la capacidad para motivar y despertar el interés en el alumnado, mantener la motivación por la docencia, además de ser un buen comunicador y dominar la materia que se imparte. Por el contrario, las características vinculadas a las relaciones interpersonales entre profesorado-alumnado son las que menos valoran para ser un buen docente, a excepción de las mujeres que sí consideran relevante el hecho de mostrar curiosidad, ser paciente, flexible y tolerante. Este perfil viene a completar las competencias extraídas del trabajo de Martínez y Villardón (2015), que asignan al buen docente de esta etapa elementos tales como la capacidad de planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje o la capacidad de innovación y mejora continua.

Por otro lado, y relacionando las dos dimensiones que tienen que ver con el dominio de la lengua española y la inclusión de un idioma extranjero como requisito de acceso al máster, este grupo de estudiantes piensa que deben tener fluidez oral y escrita en lengua española, así como el conocimiento de otra lengua extranjera, para lo que verían justo que se permitiera la posibilidad de conseguir la certificación de idioma durante el desarrollo del máster, sin que sea requisito de acceso.

Entre sus predilecciones por las actividades a desarrollar durante el periodo de prácticas que oferta esta titulación, este alumnado confiere prioridad a la impartición de clases sobre las demás, aunque también reconoce la necesidad de familiarizarse con la organización y el funcionamiento del centro educativo en el que ejercerá su labor profesional. De ahí que la materia de Prácticas Externas sea para todos y todas las más valoradas dentro de las ofertadas por la titulación. El trabajo

elaborado por Tribó (2008) ahonda en la importancia de las prácticas profesionales en el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias profesionales de este perfil docente. Sin embargo, respecto al resto de asignaturas, existe divergencia de criterios en función del sexo del alumnado. Las mujeres estiman que también son relevantes las siguientes materias: procesos y contextos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad y aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes de la especialidad.

En definitiva, y a la luz de las evidencias aquí descritas, valoramos positivamente las opiniones vertidas en el instrumento implementado, siendo muy valiosas para conocer qué piensa y espera recibir el alumnado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que cursa esta titulación, lo que puede promover la consecución de las mejoras que fomenten un mejor desarrollo de esta titulación obligatoria para el desarrollo del ejercicio profesional docente en la etapa de educación secundaria.

Referencias bibliográficas

Fuentes, C. y Prats, J. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 73*, 59-64.

Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching, 30*(2), 127-152.

Martínez, Z. y Villardón, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19*(1), 452-467.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas (Boletín Oficial del Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007).

Peinado, M. y Abril, A. M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Practicum. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 30*, 5-22.

Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 489-505.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1, 11*, 183-209.

Zagalaz-Sánchez, M. L., Molero, D., Campoy-Aranda, T. J. y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, *9*(2), 19-34.

CONCEÇÕES HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS[15]

Maria João Barroso Hortas

mjhortas@eselx.ipl.pt

Alfredo Gomes Dias

adias@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa, Portugal

15 Artigo realizado no âmbito do projeto "*TempuSpacium* – Didática das Ciências Sociais" Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – referencia ESELx/PL-CIED/2016/A01.

1. Introdução

Neste artigo propomo-nos refletir a partir das práticas desenvolvidas na formação inicial de professores, no âmbito da didática das ciências sociais, história e geografia, sobre as representações dos estudantes acerca dos conceitos de história e de geografia e das finalidades do ensino da história e da geografia no início do 2.º ciclo de formação (mestrado), na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Os objetivos que orientam esta análise crítica centram-se em: (i) reconhecer as conceções de história e geografia dos estudantes; (ii) identificar as finalidades que os estudantes referem como prioritárias no ensino da história e da geografia; (iii) analisar a perspetiva interdisciplinar dos estudantes para um ensino integrado da história e da geografia. A resposta a estes objetivos permite avançar para uma consciencialização e reflexão sobre as práticas formativas desenvolvidas no âmbito da formação inicial de professores em didática das ciências sociais, história e geografia numa perspetiva crítica.

O artigo estrutura-se em três partes. Numa primeira parte, é feita uma revisão da literatura, mobilizando alguns autores de referência que nos ajudam a identificar os conceitos centrais do conhecimento histórico e geográfico. Num segundo ponto, é apresentada a metodologia de recolha, tratamento e análise da informação empírica. O terceiro ponto é dedicado à apresentação da informação recolhida, análise e reflexão crítica sobre os resultados obtidos, procurando identificar eventuais distâncias entre as representações dos estudantes sobre o ensino e aprendizagem da história e da geografia, numa perspetiva interdisciplinar, e as práticas formativas em curso na formação inicial de professores (6-12 anos).

2. História e Geografia: interação, dinamismo e interdisciplinaridade

Para responder às questões "como se define história?" e "como se define geografia?", mobilizamos os autores que ao longo do tempo se associam à epistemologia destas duas ciências. Entre estes, elegemos os nomes de Vidal de la Blache, Orlando Ribeiro, Milton Santos e Fernand Braudel.

Iniciamos este percurso assumindo que a construção do conhecimento histórico e do conhecimento geográfico se alicerça em três pilares: "espaço-tempo-homem" (Dias, Ferreira & Hortas, 2016). Pensar nas finalidades do ensino da história e da geografia significa, então, reconhecer de que modo, a educação histórica e geográfica é capaz de colocar em diálogo/interação estes três conceitos, convocando-os numa abordagem dinâmica/interdisciplinar entre a geografia e a história, no sentido do desenvolvimento de competências espácio-temporais.

O princípio em que acabamos de nos posicionar encontra sustentação teórica na epistemologia da história e da geografia que, ao esclarecer sobre as conceções, os objetos de estudo, os métodos e técnicas destas duas ciências, nos clarifica as finalidades do seu ensino. É nestas finalidades que se sustenta a opção por uma abordagem integrada no ensino da história e da geografia, logo desde a formação inicial de professores.

A geografia autonomiza-se como ciência em finais do século XIX e redefine o seu campo de atuação em paralelo com a história, um percurso que aprofunda uma interação entre as duas áreas do saber (Sierra, 2011). A nova escola francesa de geografia, fundada por Vidal de La Blache (1845-1918), oferece-nos uma nova geografia histórica, entendida "como uma história da ocupação do solo e uma interpretação da paisagem humanizada" (Dias & Hortas, 2015, p. 191). Nesta linha do pensamento geográfico, surgem nomes que se assumem simultaneamente como geógrafos e historiadores, abrindo a janela para o entendimento das especificidades e complementaridades entre as duas ciências.

A historiografia contemporânea alicerça-se em quatro domínios fundamentais: a relevância dos documentos, a centralidade do historiador, a explicação pela narrativa e a geografia no cruzamento da história (Dias, 2016). Delacroix, Dosse e Garcia (2007) colocam a geografia como a ciência que descreve a fusão do local no nacional, permitindo um quadro explicativo para a matriz centralizadora que, de algum modo, garante a sua identidade (Hortas & Dias, 2017). Assim, à geografia associa-se o território onde interagem os diferentes elementos constitutivos da nação e se constrói a sua identidade. Braudel elege o espaço como o sujeito central da história, valorizando uma abordagem alicerçada num pensamento histórico-geográfico que concilia uma nova perspetiva de tempo histórico e de espaço geográfico (Dias, 2016).

Sustentados neste paradigma, os conceitos centrais da história e da geografia, espaço e tempo, não podem pensar-se de forma separada. O conceito de espaço-tempo, deve assim encontrar uma resposta integrada às duas questões essenciais, uma da geografia, "porquê ali?", e outra da História, "porquê nesse momento?" (Sierra, 2011).

Este foco espaço-tempo dá início a uma nova fase no diálogo entre a história e a geografia depois de 2000 (Sierra, 2011), num momento em que se intensificam os efeitos políticos, económicos, sociais e culturais do processo de globalização. As investigações históricas focam-se em objetos territorialmente localizados, sublinhando a sua historicidade: o espaço, os cortes territoriais, as fronteiras, as redes de cidades e de transportes, a paisagem e o ambiente (Dias, 2016).

Em Portugal, a complementaridade científica entre a história e a geografia é reforçada por Vitorino Magalhães Godinho (1918-2011). Para este historiador, a história, hoje, é uma história geográfica, na medida em que tenta encontrar no passado as respostas para os problemas com que a geografia humana se debate no presente, centrados, genericamente, nas relações entre o meio físico-biológico e as sociedades humanas (Hortas e Dias, 2017). Magalhães Godinho relaciona o espaço geográfico com os diferentes ritmos temporais, mobilizando nesta construção os conceitos-chave de capitalismo, civilização e global/total (Fonseca, 2014).

Nesta construção, surge reforçado o impacto fundamental da vida social humana sobre a Terra (Wallerstein, 2004, p. 6), contestando-se as simplificações da "velha história" e da "velha geografia".

Orlando Ribeiro, na abordagem que constrói à interinfluência entre a história e a geografia, valoriza o lugar da história na construção do conhecimento geográfico. Nas suas palavras, a histó-

ria recorre à geografia para compreender as civilizações, ou a geografia humana "recebe subsídios imprescindíveis de algumas ciências do homem" (Ribeiro, 2012, pp. 77-78). Acrescenta, ainda, que

> a chave dos múltiplos aspetos com que o homem foi afeiçoando as regiões que de longa data habita está, não poucas vezes, nos tempos que nos precederam na história. (…) Os textos e os objetos materiais ajudam a reconstituir a evolução que nos permite compreender o estado atual, que não é mais que um momento dessa evolução (Ribeiro, 2012, p. 78).

Assim, para o trabalho do geógrafo é fundamental o recurso à história, ou melhor, o geógrafo deve possuir uma cultura histórica (Ribeiro, 2012).

Milton Santos, geógrafo brasileiro de referência, coloca o tempo como o conceito a partir do qual a geografia opera, a par dos conceitos de totalidade, técnica e sistemas de objetos e ações (Santos, 1996). Na abordagem ao espaço como uma totalidade, o autor define quatro categorias de análise –forma, função, estrutura e processo– que, colocadas em relação, permitem compreender a construção do espaço ao longo do tempo (Santos, 1992). Na sua perspetiva, um determinado lugar é o resultado de ações, processos e tempos, devendo ser analisado na sua totalidade. Assim, o espaço é composto por um conjunto de sistemas de objetos naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberados ou não, que interagem e se constituem como "um quadro único no qual a história se dá" (Santos, 1996, p. 51). A cada época novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente (Santos, 2008, p. 46). "O homem é o principal ator da transformação e construção socioespacial, mobilizando o passado para atuar no presente e projetar o futuro." (Dias, Ferreira & Hortas, 2016, p. 1204).

Enquanto ciência social, a geografia faz apelo a noções e conceitos que se apresentam sempre em interação no sentido de encontrar caminhos de análise para as situações que emergem da realidade social (Bailly & Ferras, 2006). Na análise desta realidade, uma das três etapas essenciais remete para a inter-relação dos elementos em presença num determinado território, associada a um tempo histórico definido (Harvey, 1983).

Em síntese, traçado o quadro concetual que identifica as complementaridades entre a história e a geografia, justificamos a abordagem interdisciplinar que privilegiamos na formação de futuros professores histórica e geograficamente competentes, ou seja, implicados no desenvolvimento de capacidades para compreender o mundo e atuar sobre ele de um modo mais consciente, criativo e crítico, capazes de procurar respostas que se colocam às questões do presente, numa perspetiva temporal.

Para esta abordagem interdisciplinar, identificamos o conjunto de procedimentos comuns à construção histórico-geográfica e que privilegiamos na formação dos futuros professores: (a) problematizar, revelando a capacidade de formular uma questão de partida, evidenciando a sua atualidade e fundamentando a sua pertinência científica; (b) conceptualizar, construindo uma estrutura conceptual a partir da qual se permite delinear as linhas de análise do seu estudo; (c) recolher e tratar a informação, em documentos escritos ou na paisagem, num mapa histórico ou

numa imagem, sistematizando, organizando os dados em que assenta a sua investigação empírica; (d) analisar criticamente, partindo do quadro conceptual definido; (e) comunicar, sintetizando os resultados alcançados e divulgando as conclusões possíveis, reconhecendo-as como sendo, sempre, provisórias (Dias & Hortas, 2015; Hortas & Dias, 2017).

3. Linhas metodológicas

Definimos como objetivos deste estudo reconhecer, num primeiro momento, as concepções de história e geografia dos estudantes da ESELx, as finalidades que consideram prioritárias no ensino da história e da geografia, e a perspetiva interdisciplinar que enunciam para um ensino integrado da história e da geografia. Num segundo momento, sustentados nesta primeira análise, procuramos refletir criticamente sobre as práticas formativas desenvolvidas no âmbito da formação inicial de professores em didática das ciências sociais, história e geografia.

Para este efeito, realizou-se um inquérito por questionário na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx) aos estudantes do 1.º ano do Mestrado em Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal (6-12 anos) (MEBPHGP). O questionário foi aplicado em setembro de 2017 a 12 alunos do 1.º ano, e a 28 alunos do 2.º ano.

O questionário tinha como objetivos: (a) apresentar as representações dos estudantes sobre o significado de história e o significado de geografia; (b) identificar as finalidades do ensino da história e da geografia; (c) identificar as complementaridades entre a história e a geografia.

Para os dois primeiros objetivos foram formuladas duas questões: (a) "define história" e "define geografia"; (b) "**é importante ensinar história porque…**" e "**é importante ensinar Geografia porque…**"; para o terceiro objetivo, foi formulada uma questão (c) "a história e a geografia apresentam algumas complementaridades. Identifica uma."

Adotaram-se perguntas abertas por considerar-se que, tendo em conta os objetivos do questionário, permitem ao inquirido apresentar, de forma mais objetiva, as representações que tem sobre os conceitos.

Como método de análise, optou-se por uma análise de conteúdo com definição de categorias **à posteriori**. Identificaram-se as palavras utilizadas pelos estudantes nas respostas às questões, posteriormente as palavras foram organizadas em categorias (Tabela 1).

Tabela 1. Categorias de análise.

Questão	Categorias
Define História **É importante ensinar História porque...**	Ciência, tempo, facto/acontecimento, identidade/nação, compreensão histórica, global, mudança e socia.l
Define Geografia **É importante ensinar Geografia porque...**	Ciência, espaço/território, espaço multiescalar, espaço físico, espaço humano/social, dinâmicas espaciais.
A História e a Geografia apresentam algumas complementaridades. Identifica uma.	Estudo da sociedade, estudo dos fenómenos no espaço e tempo, recurso ao território/espaço.

4. História e geografia, conceções, finalidades do ensino e complementaridades: as representações dos estudantes

As respostas às questões "define história" e "define geografia" diferenciam-se das outras pela inclusão da noção de ciência associada à definição do conceito através do recurso a duas palavras, "ciência" e "disciplina" (Fig. 1): "ciência que estuda os acontecimentos do passado" (quest.A04); "ciência que estuda o espaço físico e social das diversas áreas" (quest.A07); "disciplina que estuda e relata a identidade nacional, o tempo, as mudanças sucessivas, a evolução" (quest.A08); "disciplina que estuda o meio social e o meio físico, tendo por base o espaço" (quest.B27).

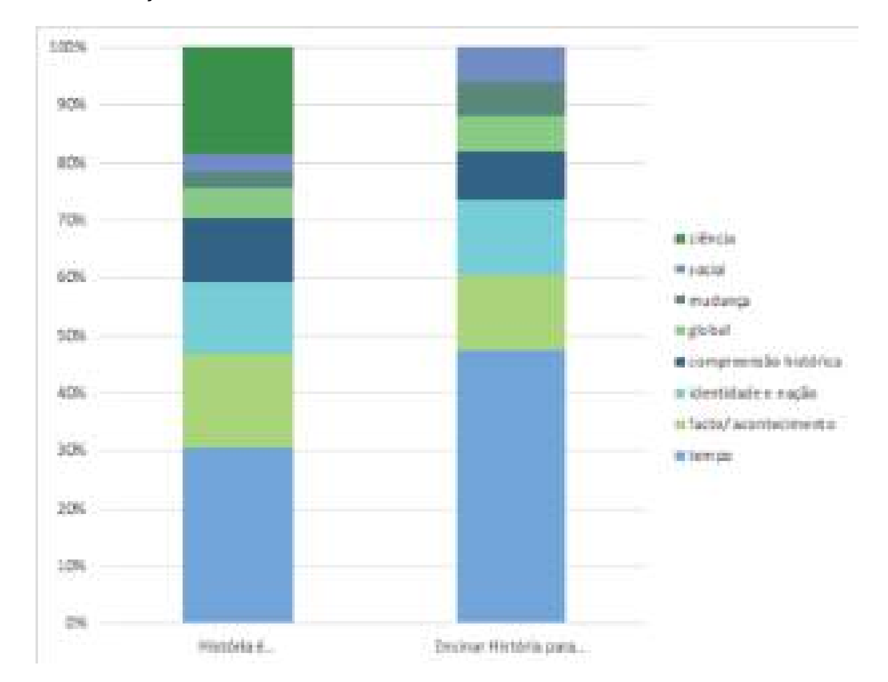
O tempo é a categoria mais presente entre as palavras utilizadas pelos estudantes para comunicar as suas representações em torno da definição sobre o que é a história. Entre as principais ideias expressas pelos estudantes na categoria tempo, 35% giram em torno das palavras "passado" e "antigo", ao que se soma a expressão recorrente "de onde vimos". O segundo conjunto de palavras centra-se numa conceção de história que privilegia o "presente", o "hoje" e o "atual" (29,9%): "estuda os acontecimentos do passado, a influência no presente e no futuro" (quest.B02). A estas, segue-se a palavra "tempo" e a ideia "ao longo dos anos", sublinhando a história enquanto disciplina que estuda os fenómenos na sua dimensão temporal (15,4%).

A segunda categoria de maior relevância remete para uma conceção de história que privilegia o estudo dos "factos" e dos "acontecimentos" do passado. Para além do uso destas duas palavras, os estudantes recorrem ainda a "fenómenos" e "momentos marcantes". Com um peso semelhante aos "factos/acontecimentos", encontramos a terceira categoria que remete para a questão da "identidade nacional". A palavras como "nação", "nacional" e "identidade", juntam-se "conquistas" e "vitórias", aludindo a uma história de pendor nacionalista: "relata a identidade nacional, o tempo, as mudanças sucessivas, a evolução" (quest.A08).

A compreensão histórica assume particular significado quando os estudantes se debruçam sobre o conceito de história, embora perdendo relevância na definição das finalidades do ensino da história. Isto é, embora reconheçam que esta área do saber se propõe promover competências ao nível da "compreensão" e da "explicação", este domínio vê reduzido o seu protagonismo quando se pensa no ensino da História. No entanto, ficam-nos respostas que apontam a história com a fina-

lidade de "estudar o passado e perceber o que aí vem" (quest.B25), "estudar os acontecimentos do passado, a influência desses acontecimentos no presente e no futuro" (quest.B02).

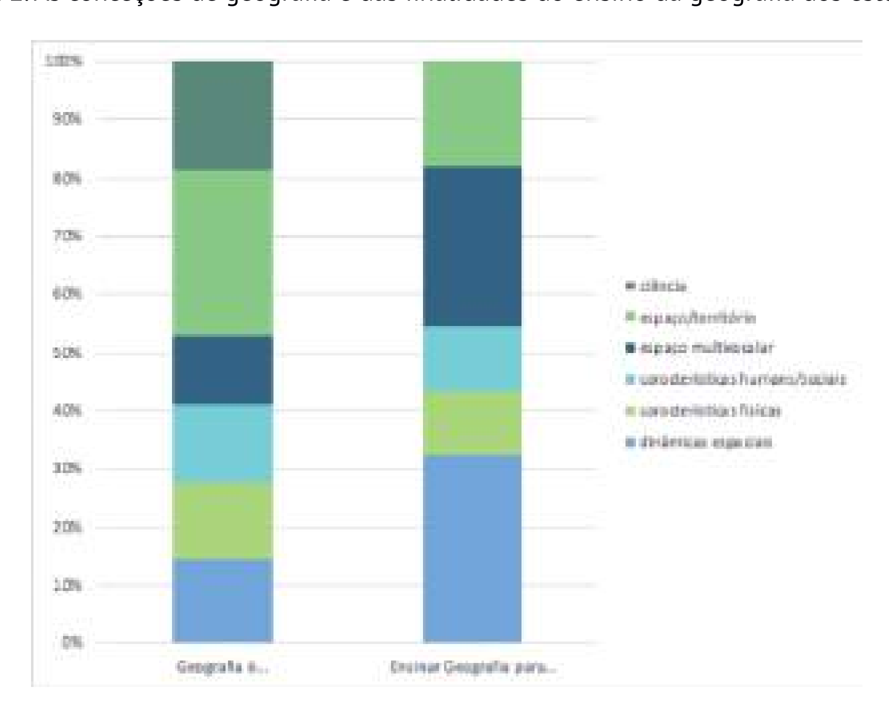
Figura 1. As conceções de História e das finalidades do ensino da história nos estudantes.



Uma última nota para o reduzido espaço reservado à categoria "mudança", que é uma das noções fundamentais para o processo de construção do pensamento histórico. A esta categoria, para além da palavra "mudança", associámos as palavras "evolução" e "desenvolvimento", utilizadas pelos estudantes no sentido das alterações sociais provocadas pela passagem do tempo: "evolução da sociedade no tempo" (quest.A01).

Na definição de geografia (Fig. 2), os estudantes mobilizam frequentemente as palavras "espaço/território" (28%). A palavra "espaço" é a mais frequente entre as afirmações dos estudantes, surgindo em 58% das palavras utilizadas nesta categoria espaço/território: "estudar determinados fenómenos num dado espaço geográfico" (quest.B01). Nas suas afirmações recorrem às expressões "espaço social", "espaço físico", "espaço geográfico".

Figura 2. As conceções de geografia e das finalidades do ensino da geografia dos estudantes.



O segundo conjunto de palavras centra-se numa conceção de geografia associada às *dinâmicas espaciais* (15%), "influência", "relações", "organização" das caraterísticas de um território ou dos fenómenos geográficos: "análise das relações entre o ser humano e o meio" (quest.B08) ou "das relações entre os vários locais" (quest.B23). Para esta caraterização e compreensão do espaço/território, **são referidas as** *caraterísticas físicas* (13%) e as *características humanas e sociais* (14%), sendo evidente uma conceção de geografia como a "análise das relações entre o ser humano e o meio" (quest.B08) ou como a ciência que "visa identificar e aprofundar as características físicas e sociais de um território" (quest.A05). A análise destes fenómenos geográficos e das suas dinâmicas surge ainda associada, em 12% das referências feitas, ao conceito de escala. Neste *espaço multiescalar*, o meio próximo destaca-se com 45% das referências: "estudo do meio em que habitamos" (quest. B08), "estudo do espaço que nos rodeia" (quest.B12), "estuda os locais" (quest.B15), "estuda o lugar" (quest.B20).

Nas representações dos estudantes sobre as finalidades do ensino da geografia surgem valorizados o "estudo", a "análise", a "compreensão" das *dinâmicas espaciais* (32%), não apenas numa perspetiva de "conhecer" mas, em alguns casos de poder "decidir", "intervir" e "prevenir": "precisamos de saber como interagir e como nos relacionarmos com o meio" (quest.B03); "saber… as possibilidades de intervenção e prever a sua evolução/alteração" (quest.A11). As *características físicas* e as *humanas/sociais* que integram a análise/compreensão das dinâmicas espaciais são analisadas numa perspetiva *multiescalar* (26%). A associação da geografia como ciência do *espaço/território*, dá agora lugar a uma geografia, disciplina, que deve ser ensinada numa perspetiva *multiescalar*: "conhecer o meio, quer seja a nossa rua, quer seja a nível global" (quest.A09); "compreender fenómenos do mundo envolvente, planeta, continentes, países" (quest.B07).

As complementaridades entre a história e a geografia identificadas pelos estudantes organizam-se em três grandes categorias: *estudo da sociedade*, *estudo dos fenómenos no espaço e tempo* e *recurso ao território/espaço*. O estudo da sociedade é pensado, pelos estudantes, pela identificação das caraterísticas sociais: "encontram-se e complementam-se na construção de um retrato social" (quest.A09); pela compreensão das dinâmicas da sociedade que explicam a evolução e mudanças: "ambas estudam a mudança da sociedade" (quest.A04), "compreender e estudar a origem dos fenómenos e que impactos teve no passado, no presente e no futuro" (quest.B01); assim como pela explicação das causas naturais e sociais dos fenómenos que ocorrem numa sociedade: "ambas as áreas explicam a evolução da vida em sociedade, complementando entre si as razões naturais e sociais que provocam uma alteração (quest.A02). No *estudo dos fenómenos no espaço e tempo* "ambas utilizam escalas. A história uma escala temporal e a geografia uma escala espacial" (quest.B12), "determinado acontecimento histórico teve naturalmente que acontecer num determinado local geográfico" (quest.B13). A complementaridade entre a geografia e a história é ainda justificada pela centralidade do território/espaço, sendo este valorizado como ponto de partida para compreender a relação entre as duas ciências: "tanto a história como a geografia têm em conta o fator espaço" (quest.B14), "A geografia estuda o espaço onde a nossa história se desenlaça" (quest.B11), "A história precisa de um espaço para acontecer" (quest.B28).

5. Notas finais

Numa breve reflexão a partir das questões orientadoras deste estudo, podemos afirmar que os estudantes identificam a história e a geografia enquanto ciências e enquanto disciplinas de ensino. Nas suas conceções, o tempo é para a história a palavra chave que a define, assim como o espaço o é para a Geografia. Sobre as finalidades do ensino da história, surge valorizado o estudo do passado para a compreensão do presente e do futuro. Já o ensino da geografia é fundamental para a compreensão das dinâmicas espaciais que permitem conhecer, decidir e intervir numa perspetiva multiescalar.

A complementaridade entre a história e a geografia é identificada pelo estudo da sociedade, da sua evolução no tempo e no espaço, enfatizando o lugar do espaço/território como palco dos acontecimentos e mudanças que ocorrem no tempo. Os estudantes não revelam ter dificuldade em assumir e justificar a complementaridade entre as duas ciências e disciplinas, quer seja pelo objeto de estudo, o homem enquanto ser social, quer pela necessidade de compreensão dos espaços e tempos de construção e evolução deste "ser social". Na justificação para a complementaridade entre as duas ciências, os estudantes aproximam-se frequentemente das conceções dos historiadores e geógrafos que mobilizamos como referência para este estudo (Magalhães Godinho, Orlando Ribeiro, Milton Santos, Bailly e Ferras, David Harvey).

As representações identificadas a partir das afirmações dos estudantes decorrem, em parte, das experiências vividas no âmbito das unidades curriculares de Didática da História e da Geografia, onde são desafiados a pensar uma abordagem integrada destas duas áreas do saber. Contudo,

na formação de natureza mais científica, nem sempre se concretiza esta articulação, pois mantém-se um ensino da história e da geografia e não um ensino histórico-geográfico. Reconhecemos que existe alguma distância entre as representações dos estudantes sobre o ensino e aprendizagem da história e da geografia, numa perspetiva interdisciplinar, e as propostas curriculares e práticas formativas em curso na formação inicial de professores (6-12 anos). Consideramos que a complementaridade entre a história e a geografia que nos é clarificada pelos estudantes deve ser objeto de reflexão crítica pelos docentes implicados na formação de futuros professores, incorporando as oportunidades identificadas numa abordagem que privilegie a integração destas duas áreas do saber, quer na formação de natureza científica, quer nas abordagens às metodologias de ensino da história e da geografia.

Referências bibliográficas

Bailly, A. & Ferras, R. (2006). *Éléments depistémologie de la géographie.* Paris: Armand Colin.

Dias, A. (2016). *Do saber histórico à educação histórica* (Estudo realizado para a obtenção do Título de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º e 2.º Ciclo – Ciências Sociais, não publicado). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Dias, A. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar, 20*, 188-200.

Dias, A; Ferreira, N. & Hortas, M. J. (2016). O tempo e o espaço no ensino da história e da geografia na formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Coords.), *Atas do XIII Congresso da SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1201-1209). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Recuperado de http://www.esev.ipv.pt/spce16/

Fonseca, A. (2014). Vitorino Magalhães Godinho. *E-journal of portuguese history*, II-2. Recuperado em 25 de março de 2016, de https://www.brown.edu/Departments/Portuguese_Brazilian_Studies/ejph/html/is sue24/html/v12n2a04.html.

Harvey, D. (1983). *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Madrid: Alianza.

Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. Pires, C. Mesquita, R. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva & C. Teixeira (Eds.), *Livro de atas do 2.º Encontro internacional de formação na docência, INCTE 2017* (pp. 285-293). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de http://hdl.handle.net/10198/4960

Ribeiro, O. (2012). *O ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora.

Santos, M. (1992). *Espaço e método*. São Paulo: Nobel.

Santos, M. (1996). *A Natureza do Espaço A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC.

Santos, M. (2008). *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico- informacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Sierra, P. (Dir.). (2011). *La géographie: concepts, savoirs et enseignements*. Paris: Armand Colin.

Wallerstein, I. (2004). A descoberta da economia mundo. *Revista crítica das ciências sociais, 69*, 3-16.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS CREENCIAS DOCENTES EN LA TUTORIZACIÓN DEL PRACTICUM II DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL. ESTUDIO DE CASO

Arasy González Milea

arasygm@uma.es

Universidad de Málaga, España

1. Introducción

El presente trabajo refleja los resultados obtenidos tras la realización de un Estudio de Caso de corte cualitativo en el marco de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga. La investigación tuvo como foco el análisis de la acción tutorial de una docente especialista en didáctica de las ciencias sociales durante el seguimiento de un grupo de futuras maestras del Grado de Educación Infantil, cuando estas desarrollaban la asignatura del Practicum II en el curso académico 2017/2018.

El objetivo de la investigación se focalizaba en conocer en profundidad cuáles eran las creencias y actitudes que mueven la acción tutorial de la docente tutora, que, a su vez, repercuten en las concreciones metodológicas elegidas, el diseño y desarrollo de la propuesta de trabajo y la evaluación del alumnado en su paso por el periodo de prácticas.

Los resultados reflejan que el bagaje epistemológico, las concepciones sobre el alumnado y las creencias relacionadas con la educación y su propósito social son elementos claves que repercuten de forma directa en las tutorías, antes, durante y después de haber transcurrido el Practicum. Por otra parte, esta investigación abre un amplio abanico de posibilidades para seguir avanzando en la consolidación de nuevas líneas de investigación cuyo centro está en generar conocimiento útil sobre una Educación para la Ciudadanía crítica y una Literacidad crítica desde la formación inicial del profesorado.

2. Metodología

La presente investigación ha sido diseñada y llevada a cabo enmarcada en el paradigma de la investigación cualitativa, de relevancia específica en el campo de estudios sociales (Flick, 2007), mediante el cual se entiende que la labor del investigador o investigadora es sumergirse en los contextos naturales propios del fenómeno a ser estudiado para que, mediante la recogida de información a través de múltiples métodos, aquel o aquella pueda realizar un riguroso análisis de los datos cualitativos extraídos para generar, a partir de ellos, textos de alto valor empírico, cuyo último propósito es generar conocimiento útil encaminado a comprender una realidad compleja.

Para el análisis cualitativo a realizar, se optará por el enfoque de estudio de caso que se configura como un proceso de indagación sistemático que implica el estudio de los datos extraídos cuyo objetivo principal es comprender en profundidad un sistema delimitado, su particularidad y complejidad (Stake, 1995). Se trata de una investigación exhaustiva, analizada desde múltiples perspectivas, integra distintos métodos y se basa en evidencias. Si bien existen múltiples definiciones de lo que supone un estudio de caso, Simons (2011) postula una definición que engloba los diferentes matices:

> El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (p. 42).

Atendiendo a la naturaleza de la investigación cualitativa, el presente diseño es flexible, emergente y de enfoque progresivo, lo cual supone ir acotando el foco de forma progresiva durante el transcurso de la misma, lo que deriva en un análisis profundo de datos con el fin de hacer justicia a la realidad estudiada.

2.1. Herramientas de recogida de información

Las herramientas de recogidas de información utilizadas fueron las propias de la investigación cualitativa con enfoque de estudio de caso, esto es, observación en seminarios de prácticas, entrevistas al sujeto de investigación, grupos focales con el alumnado tutorizado y análisis documental de material de trabajo proporcionado por parte de la docente al alumnado y *feedback* proporcionado por la misma.

2.2. Análisis de datos

Para el presente estudio se realizó un análisis categorial de la información recabada de alto valor empírico, esto supuso la elaboración de categorías, aunando las previas a la investigación y las emergentes en el proceso de análisis para que, mediante el diálogo entre los datos, el significado se construya.

Con el fin de atribuirle mayor credibilidad y rigor a la investigación, se realizó una triangulación de información procedente de distintas fuentes, informantes y momentos, y, en todo momento, el diseño siguió un enfoque progresivo y circular.

3. Resultados

La propuesta metodológica y organizativa de la docente estudiada reposa sobre la superficie de sus creencias que son las que han motivado el diseño, desarrollo y evaluación de su propuesta de tutorización de un grupo de ocho alumnas del Grado en Educación Infantil. A partir de la información obtenida, he organizado tales creencias en torno a los tres ejes que, a su vez, configuran la asignatura del Practicum, esto es, el sentido del mismo, la imagen de alumna que tiene la tutora y la relación o bien distinción entre universidad y escuela.

Uno de los pilares básicos del conglomerado de elementos que constituye las creencias es el sentido. En palabras de Perrenoud (1993, pp. 207-208) "el sentido procede de su visión de la realidad, de su definición de lo que es coherente, útil, [...] necesario" y continúa "el sentido depende de los deseos que satisface, de las necesidades que colma, de los proyectos a los que sirve, de las obligaciones que respeta" es así que el sentido del Practicum se abre a los fines que lo configuran.

Una de las primeras dimensiones que encontré en el sentido que le atribuye la tutora al Practicum, reside en su posibilidad de configurarse como un espacio en el cual las futuras docentes

construyen su identidad docente. Tal identidad es entendida por Beijaard, Verloop y Vermunt (2000, citado en Monereo y Monte, 2011) como "el conjunto de representaciones relativas a la docencia que un profesor tiene de sí mismo" (p. 23).

Además de construir identidades, un rasgo que emergió no es solo lo que hace idénticas a unas futuras docentes y otras, sino lo que las hace singulares, cuestión que percibió la tutora estableciendo una comparativa entre quiénes eran en el Practicum I, cuando fueron tutorizadas por ella, y quiénes son como alumnas ahora en el Practicum II.

Este proceso de diferenciación es lo que Biesta (2017) define como subjetivación, lo que nos hace únicos en relación con otros y con el mundo, y en relación con el motor del aprendizaje, es lo que hace de las alumnas aprendices individuales.

Los aspectos anteriormente mencionados han dado testimonio de la relación entre el ser y saber qué se pone en juego en el Practicum, que en la acción suponen el saber hacer. En este sentido, la relación entre teoría y práctica es concebida por la docente como una relación indisociable de movimiento bidireccional en el que la práctica no debe ser una mera aplicación de la teoría, sino que la interacción entre ambas configura un bucle creativo y dinámico.

En contraste con el sentido del Practicum, la docente contempló la posibilidad de que para su alumnado la experiencia acabara siendo un sinsentido, un aprendizaje irrelevante. El aprendizaje relevante deseado es el que genera una reconstrucción de esquemas de saberes y conocimiento. Sin embargo, por la asunción de valores academicistas, el propósito puede acabar distorsionándose.

El segundo pilar que constituye el grupo de creencias que sustentan la práctica de la tutora académica guarda relación con la imagen de alumna que tenía, lo cual derivó en las expectativas y en los propósitos que configuró para cada una de ellas. Esta imagen adoptó distintas formas y a partir del análisis de los datos pude identificar tres tipos; las alumnas con inquietudes cuyos intereses van más allá de lo referente a la educación, las alumnas seguidoras de las ideologías y dogmas de los centros a los que asistieron y, por último, las alumnas que llegan a su periodo de formación docente con ideas fijas respecto a lo que buscaba en las prácticas.

Antes de comenzar el periodo de prácticas, al entrevistar a la docente, me hizo saber que, en sus años de experiencia tutorizando alumnado en práctica, ha identificado un tipo de alumna que llega a éste con una serie de intereses y motivaciones propias que van más allá de lo académico. Esas inquietudes son las que les ayudan a sacar un mayor provecho a su periodo de formación y a encontrar en el Practicum una oportunidad de transformación, la cual es más evidente en comparación al resto de sus compañeras.

Un segundo tipo de alumnas, según la tutora, son aquellas que simpatizan con el dogma del centro de prácticas, tienen poco ánimo para cuestionar lo establecido por la institución. Según la docente, el dogmatismo institucional no tiene por qué ser meramente religioso, sino que en los centros de acogida suele existir dogmatismo pedagógico, o lo que ella define como "modas", que las alumnas adoptan sin cuestionamiento.

En tercer lugar, la imagen del alumnado con ideas fijas. La tutora se encuentra todos los años con estudiantes que llegan al periodo de prácticas con ideas muy fijas sobre lo que quieren trabajar, ofrecer o conseguir de las prácticas, dejando muy poco espacio para la influencia o intervención de la docente.

El espacio del Practicum se configura como el interfaz que triangula y hace dialogar el aprendizaje y la formación inicial docente del alumnado en prácticas con los saberes y la experiencia del día a día en la escuela y el conocimiento académico y saberes disciplinares. Para la tutora académica se puede afirmar que en lo que respecta a la relación entre la universidad y la escuela, a pesar de los esfuerzos por tender puentes entre ambos, estos constituyen dos realidades paralelas que pareciera ser que no llegan a tocarse. Un ejemplo de esta creencia es lo que Feiman-Nemser y Buchmann (1985, citado en Cochran-Smith, 1999, p. 539) definieron como "foso de separación entre dos mundos: el mundo de la práctica y la escuela, y el mundo de la teoría y la universidad".

La creencia de que la universidad y la escuela suponen dos realidades ajenas la una de la otra condicionó la acción tutorial, haciendo que el seguimiento de la docente se volcara exclusivamente en lo académico. Por otra parte, la docente mostró su convencimiento de que parte del trabajo que tuvo que desarrollar fue el de hacer ver al alumnado el valor de su tutorización, porque éste, según ella, le atribuía menos relevancia por el hecho de que la tutora académica no estuviera en las aulas viendo el desarrollo diario de cada una de ellas.

Las creencias mencionadas anteriormente son las que se configuran como automatismos subconscientes que fueron constituidas sobre las bases de experiencias personales, familiares o sociales, y, siendo acertadas o no, tienen efectos sobre el propio cuerpo y el comportamiento. Por esto, es posible considerar que los tres ejes de creencias de la docente en relación con el Practicum son los que entran en juego a la hora de diseñar y de desarrollar su propuesta.

Todos estos principios fueron tenidos en cuenta por la docente a la hora de diseñar su propuesta de tutorización que incluía debates en los seminarios de prácticas en los que las ocho alumnas tutorizadas compartían sus experiencias, ofrecimiento de bibliografía para que las alumnas lean y enriquezcan la elaboración de sus diarios, una propuesta de trabajo sobre la Literacidad crítica en educación infantil y sobre cómo analizar elementos de la cotidianidad de las aulas desde una perspectiva crítica, y un exhaustivo seguimiento de diarios y portafolios en los que la docente hizo a lo largo de todo periodo de prácticas comentarios con preguntas a modo de *feedback* para que las alumnas reflexionaran sobre sus ideas relativas a la educación, a su papel como docentes y a su responsabilidad ciudadana.

Tabla 1. Análisis categorial de las creencias docentes.

Categorías	Subcategorías	Extractos de entrevistas
Sentido del Practicum	Construcción de la identidad docente	*"En la medida que te formas como maestra [...] tú te estás construyendo como persona. Parece que en la adolescencia ya se termina la construcción de la identidad personal, no. Estás contrayéndote tú como individuo, como persona, en cómo te relacionas con los demás, quién eres, y yo creo que en esta etapa nuestras alumnas también se están formando como personas, y eso influye mucho en cómo se están formando como maestras" (Entrev.1 – Tutora – Min. 41:08 – 41:48).*
	Subjetivación	*"Ese diferente nivel no estaba en el Practicum I y ahora sí. Se ve que ellas mismas personal e individualmente han ido evolucionando hacia caminos diferentes y ahora se notan mucho más las diferencias que pueda haber en el grupo" (Entrev.2 – Tutora - Min. 6:12 – 6:26).*
	Relación teoría y práctica	*"No hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría. Las teorías surgen de experiencias prácticas, pero la práctica no es para aplicar las experiencias teóricas [...] La teoría no se invalida en la práctica, te permite entender lo que ocurre en la práctica, para mejorarla. Es mi visión de la teoría y la práctica" (Entrev.1 – Tutora – Min. 13:59 - 14:23).*
	Sinsentido del Practicum	*"Creo que entran en la dinámica que hacen lo que les pedimos, pero sin convencimiento, sin experimentarlo realmente y sin aprender de lo que experimentan. No es tanto una vivencia personal y de transformación personal como de cumplir con una exigencia académica" (Entrev.1 – Tutora – Min. 45:28 – 45:49).*
Imagen de alumnado en prácticas	Alumnas con inquietudes	*"Hay alumnas que no tienen más inquietudes que las ligadas a sus estudios y otras que tiene una perspectiva mucho más amplia, eso influye también en el nivel de aprovechamiento de sus estudios" (Entrev.1 – Tutora – Min. 41:50 – 42:06).*
	Alumnas seguidoras	*"Y a veces se quedan en la superficie, no se profundiza, y de toda esta experiencia de años, eso te indica que no son preocupaciones propias, sino que son creadas de forma externa y las asumen como propias. Entonces, suele ser trabajar de forma muy superficial, poco reflexionada, muy haciendo "seguidismo" de lo que se marca en los centros" (Entrev.1 – Tutora – Min. 5:14 – 5: 48).*
	Alumnas con ideas fijas	*"Algunas vienen con la idea desde el Practicum I hasta el III de lo que quieren hacer y lo mantienen" (Entrev.1 – Tutora – Min. 32:49 – 32:55).*
Disonancia entre universidad-escuela		*"Aquello es una realidad y esto es una realidad completamente distinta, que es la misma visión que tienen los maestros y las maestras en las escuelas: La universidad es un mundo y este es otro" (Entrev.1 – Tutora – Min. 29:40 - 29:58).*

4. Discusión y conclusiones

Más allá del análisis de los diarios, portafolios y la construcción de conocimiento compartido en los seminarios, la tutora pretendía dar otro enfoque a su tutorización, relacionando parte de su propuesta con el área de conocimiento en la que ella está especializada, la didáctica de las ciencias sociales. Entiendo este ofrecimiento como un regalo desde lo propio, lo propio como lo constituyente de su ser docente, porque, a pesar de que cada tutora académica tiene que ofrecer a

sus discentes una estructura de trabajo y una propuesta organizativa generalista, siempre queda un espacio para ofrecer aquello personal relacionado con el propio conocimiento, la pasión o la experiencia. Estas propuestas complementarias y anexas podrían ser ese regalo del que habla Biesta (2017, p. 62) cuando dice "la enseñanza puede comprenderse como un regalo o un acto de hacer un regalo" (p. 62).

> Voy a intentar introducir un aspecto más ligado con lo que yo les puedo ayudar realmente, que es la enseñanza de los contenidos sociales (Entrev.1 – Tutora –0:46 – 0:56).

Otro factor que entró en juego en el diseño de la propuesta de la docente fueron los principios educativos subyacentes. Los principios son los que para ella tienen que ver con el por qué y a diferencia de las creencias inconscientes, configuran el lenguaje explícito, la teoría proclamada (que pueden estar en mayor o menor medida en concordancia con su práctica). Estos principios forman, a su vez, parte de su subjetividad, y es que en toda actividad docente nos implicamos en primera persona, "no solo enseñamos un saber, sino la forma en la que lo sostenemos y nos movemos en él" (Molina y Sendra, 2015, p. 229).

Al entablar una conversación con la docente, fue inevitable que de un modo u otro ella hiciera algún tipo de alusión, directa o indirecta a lo que respecta a la Pedagogía crítica. Ella sostuvo que tanto el aprendizaje como el cambio social nacen del propio cuestionamiento y que su función como tutora académica era la de propiciar situaciones de cuestionamiento a las futuras maestras para que ellas fuesen conscientes de su papel en la sociedad.

Guardando estrecha relación con lo recién mencionado, hermanado con los principios pedagógicos críticos, los valores democráticos son los que sustentan ese por qué de la labor tutorial y pueden leerse tanto en lo explícito como en los pequeños gestos del día a día de la relación entre docente y alumnas. Los principios críticos y los valores democráticos podrían ser las dos caras de una misma moneda, pero pareciera que cuando unos empujan al cuestionamiento, los otros sostienen, esperan pacientes y contemplan los avances de las estudiantes. Supone entonces abrir poros, abrir posibilidades, "abrir las preguntas más que con resolverlas definitivamente" (Contreras, 2011, p. 62). De todo esto, concluyo que el estudio de las creencias docentes del profesorado especializado en didáctica de las ciencias sociales puede abrir futuras líneas de investigación que estudien y contemplen la seguridad de la función docente y formativa que tienen estos docentes, y del altísimo valor que tiene una acción tutorial cuyas bases se sientan sobre la crítica y el cambio social.

Referencias bibliográficas

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: Editorial SM.

Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 533-554). Madrid: Akal.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* (3.ª ed.). Madrid: Morata.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Molina, D. y Sendra, C. (2015). Hacer lugar a la" experiencia" en la formación inicial: el sentido que le damos a nuestra práctica docente en el aula universitaria. En *Investigación e innovación en educación superior* (pp. 229-237). Valencia: Universitat de València.

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (1993). El sentido del trabajo y el trabajo sobre el sentido en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía, 313-314*, 23-27.

Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 68*, 103-122.

Ross, W. (2004). Social studies and critical thinking. In J. Kincheloe y D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning. An Encyclopedia for parents and teachers* (pp. 383-388). Westport: Greenwood Press.

Santisteban, A. et al. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas (pp. 550-560). En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía Global*. Madrid: AUPDCS/ Entinema. Universidad de Las Palmas.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Madrid: Morata.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

LA REALIDAD EDUCATIVA DE LAS AULAS ANDALUZAS A TRAVÉS DE LAS MEMORIAS DE PRÁCTICAS

Mario Ferreras-Listán

mferreras@us.es

Universidad de Sevilla, España

Ángela Pineda-Balbuena

angpinbal@gmail.com

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Natividad Arias Contreras

natiariasc@gmail.com

Universidad de Huelva, España

1. Introducción

El presente estudio se enmarca en una investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Sevilla, y que tiene como objetivo el estudio de la realidad de los centros educativos y el desempeño profesional de nuestro alumnado en prácticas del Grado de Maestro de Infantil y Primaria. Para ello estamos utilizando como principal fuente de información las Memorias de Prácticas, que es el documento donde se plasman las experiencias vividas durante este periodo.

El modelo de formación docente en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Sevilla, regulado por la Orden ECI/3854 de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, apoyados en el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el artículo 43 de la Ley 17/2007 de Educación en Andalucía y para impartir el segundo Ciclo de Educación Infantil, ha intentado hacer efectivas las recomendaciones de la investigación internacional (UNESCO, 2009) y los principios del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la necesidad de construir una profesionalidad docente reflexiva y conectada con la realidad de las aulas (Melgarejo et al., 2014; Dawson, 2016).

Como parte fundamental de esta formación, se contempla la asignatura de Prácticas Externas, que se realiza entre los cursos de 3º y 4º del grado, con 44 créditos ECTS (European Credit Transfer System), de los cuales 20 son cursados en 3º y 24 en 4º. En el tercer curso, se desarrolla una fase anterior de preparación, antes de acudir el centro de prácticas, en la que tutores de todas las áreas de conocimiento implicadas en el grado, y especialmente de las didácticas específicas, orientan y dirigen actividades formativas de diseño e intervención en el aula.

Una vez terminado el período de estancia en el centro educativo, se culmina el proceso con una serie de actividades "post-prática" de reflexión sobre la experiencia vivida. A esto hay que añadir el tiempo que los tutores académicos dedican a la tutorización del alumnado. En cuarto curso, se dedican a las prácticas externas un total de 24 créditos, todos ellos destinados a la estancia en los centros educativos, no existiendo la formación previa o post-practicum. Todo esto convierte a las Prácticas Externas en un período formativo fundamental para la construcción de la profesionalidad docente de los maestros y maestras de infantil y primaria.

Las competencias profesionales que contempla el currículum de maestro han de ser las herramientas que sirvan a los alumnos en prácticas para desenvolverse como docentes en su primer contacto con las aulas, y en esta primera experiencia de socialización profesional. Las competencias generales del título de Maestro de Educación Infantil que contempla la legislación citada más arriba giran en torno a la concepción de la profesión docente como un proceso de innovación y reflexión en la acción (General del Título GT2). La importancia de la reflexión sobre la propia práctica (Schön, 1992) se enfatiza también en las Competencias Específicas, en las que aparece de nuevo como medio para innovar y mejorar la labor docente (Competencia Específica EI11). Otra

de las competencias profesionales en la que se insiste es la capacidad para elaborar propuestas y actividades didácticas y ejecutarlas.

Estas competencias se concretan en la realización de la Memoria de Prácticas, como producto final tras la experiencia de estancia en el centro. Según la Guía de Prácticas, ésta debe contener un análisis de la organización del centro educativo y del contexto del mismo, el diseño de alguna propuesta educativa, así como su experimentación y evaluación, y la realización de un diario en el que se plasmen de manera reflexiva y crítica las actividades y experiencias realizadas.

Se trata por tanto de poner en práctica, en un contexto educativo real, los contenidos teórico-prácticos que se han ido trabajando durante los años de formación en la universidad. En este sentido, el período de prácticas se convierte en un momento privilegiado para observar, avaluar, integrar y poner en acción los conocimientos y competencias adquiridos durante la formación inicial (Zabalza, 2011; Andreucci, 2013).

El estudio de la práctica docente en el aula nos puede aproximar a lo que verdaderamente ocurre en este espacio (Valladares, 2017). Pero esto requiere alguna forma de capturar la complejidad de factores implicados en la docencia en acción. Una forma puede ser la conceptualización en distintas categorías de modelos didácticos. Aunque, en principio, podemos considerar que cada docente tiene su forma peculiar de desenvolverse en el aula, distintos autores han teorizado a partir del estudio de las diversas dinámicas y actuaciones. El concepto de modelo didáctico nos permite abordar de manera simplificada la complejidad de la diversidad de formas de actuación del profesorado en el aula (García Pérez, 2000) y representa las concepciones que el docente tiene de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez Valcárcel, 2004). Aunque se han propuesto distintas categorías de modelos didácticos, nosotros vamos a seguir la conceptualización que realiza García Pérez (2000) cuando señala la existencia de un modelo didáctico tradicional, en el que el docente es protagonista del proceso y el enfoque está centrado en la enseñanza transmisiva; un modelo tecnológico, que difiere del anterior en su mayor grado de planificación y control; un modelo espontaneísta-activista, en el que predomina la realización de actividades, sin objetivos claros y sin evaluación de los resultados; y, finalmente, un modelo alternativo o de investigación, de corte constructivista y centrado en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la práctica ningún docente responde en su acción a una conceptualización rígida, y más bien se presentan características de distintos modelos.

La investigación sobre los profesores en período de pre-servicio es muy amplia y presenta una abundante literatura (González Sanmamed, et al., 2017) y de ella se desprenden algunos resultados sobre el conocimiento profesional y las concepciones epistemológicas del estudiante-profesor (Solís y Porlán, 2017). Entre las características de las concepciones epistemológicas que se han descrito figuran las siguientes: la disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito; la simplificación y el reduccionismo; la conservación-adaptativa y el rechazo a la evolución-constructiva; y la uniformidad y el rechazo a la diversidad (Solís y Porlán, 2017).

Los profesores noveles actúan mediante rutinas y guiones que reproducen esquemas inconscientes que reactivan antiguos recuerdos y experiencias como alumnos, así como identificaciones con referentes pasados (Yinger, 1979). Algunos estudios han puesto de manifiesto que en el período de pre-servicio se construye la identidad profesional como reedición de las experiencias vividas como alumnos (Elbaz, 1981). Sobre la identidad profesional del profesorado se cuenta con numerosos estudios (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004), que recomiendan que los programas formativos incluyan la reflexión encaminada a la reelaboración de la identidad profesional como parte sustancial de la formación docente.

Por tanto, en la formación inicial se deberían trabajar estas concepciones como obstáculo para el desarrollo profesional (Martín del Pozo, 2000; Porlán y Solís, 2003). Cuando estas concepciones inconscientes y automáticas no se trabajan, y en el período de prácticas estas se ponen de manifiesto quizás por primera vez, se corre el riesgo de olvidar toda la formación teórica recibida en la universidad, y ser sustituida por esquemas de acción automáticos y no reflexionados (Solís y Porlán, 2017). Estas concepciones quedan reflejadas en la redacción de la Memoria de Prácticas, y, en este sentido, se convierte en una fuente inapreciable de observación para el investigador.

2. Diseño metodológico de la investigación

Nos situamos dentro del marco del paradigma cualitativo y utilizamos como fuente principal la Memoria de Prácticas, que es un documento que recoge las observaciones realizadas por el alumnado en práctica en el contexto natural de las aulas y de los centros educativos. A través del análisis crítico de este documento pretendemos dar respuesta a una serie de problemas de investigación, partiendo de unas hipótesis que se explicitan a continuación. Aunque nuestro objetivo principal es la descripción densa (Geertz, 1986) y el análisis cualitativo de una serie de experiencias de prácticas, también estableceremos un instrumento de recogida de la información para la captura de los datos (Creswell, 2009). Para el análisis de los resultados utilizaremos fragmentos discursivos de las Memorias de Prácticas, siguiendo la técnica de análisis crítico del discurso (Van Dyck, 2002).

2.1. Problemas de investigación

¿Cómo se plasman en la experiencia de práctica las competencias y habilidades profesionales que recoge el currículum de la formación inicial?

En relación con este problema, nos interesa observar la capacidad que el alumnado en prácticas demuestra para diseñar y experimentar propuestas educativas innovadoras y realizar evaluaciones reflexivas sobre las mismas en forma de propuestas de mejora.

2.2. Hipótesis

1. Planteamos que el Practicum mantiene una conexión débil y meramente formal con la formación inicial recibida durante el grado.

2. Asimismo, postulamos que la experiencia de práctica no ofrece suficientes oportunidades para desarrollar las competencias profesionales adquiridas durante la formación inicial.

3. Por último, pensamos que es posible que ante la falta de capacidad de análisis crítico y reflexión sobre la propia práctica, el maestro en formación inicial puede verse abocado a imitar el modelo en acción de su tutor profesional.

2.3. Muestra

Respecto a la muestra analizada en este estudio, debemos indicar que nos hemos centrado en 20 Memorias de Prácticas de Maestro de Infantil, que pertenecen a los cuatro últimos cursos académicos (2014-2018). Consideramos que el contexto donde se realiza la investigación son los centros de prácticas y los participantes en la investigación son tanto los alumnos en formación, como los tutores profesionales.

2.4. Instrumento de recogida de la información

La recogida de la información se realiza a partir de un instrumento de investigación que nos permite capturar los datos objeto de estudio de una forma sistemática y rigurosa. El instrumento marco que establecemos consiste en una parrilla de observación que se configura en relación con tres categorías fundamentales: centro educativo; alumnado en prácticas; tutor/a profesional. También aparece un apartado referido al tutor académico, pero es poco significativo en este momento de la investigación. Este instrumento (ver Figura 1) es considerado de primer orden, ya que es utilizado para la recopilación de la información obtenida.

3. Análisis y discusión de los datos

Con respecto a la competencia para diseñar y ejecutar propuestas y actividades educativas encontramos que, en una mayoría de casos, un 65% (13 casos de 20), el alumnado en prácticas no llega a realizar un diseño de actividades. Más bien desempeñan un papel subalterno, ayudando a la tutora profesional en las tareas que esta realiza habitualmente como rutinas de aula. Aunque las alumnas en prácticas afirman que su participación ha sido activa y han tenido suficiente libertad para actuar, lo cierto es que una mayoría se limitaron a realizar las rutinas que hacía su tutora:

> "En todas las tareas realizadas en clase he participado activamente. He explicado las actividades a realizar y he ayudado a alumnos/as que necesitaban apoyo y he corregido las fichas" (Memoria de Prácticas, Sujeto 1) (MPS1).

"Realmente yo he participado diariamente en clase a través de lecturas de cuentos, explicación y corrección de fichas, asambleas..." (MPS15).

"Lo primero que hice fue decirles a los niños que cogieran su libro de ficha y se sentaran en su sitio y si es necesario, explico la ficha en la pizarra " (MPS10).

"En general, se me ha dejado total libertad para poder realizar las actividades que deseara. No obstante, he debido adaptarme a su método de trabajo por rincones, ya que si no, me hubiera sido imposible realizar otras actividades, por la falta de tiempo"(MPS9).

Figura 1. Parrilla de observación.

	Datos memoria	Alumno/a:	Tutor Académico y Dpto.:		Tutor Profesional:		Practicum I		Practicum II	
Contexto de Centro y de aula	Datos del Centro Educativo:	Localidad:	Curso :	Tipo y nombre del Centro:	Público		Contexto Centro:		Urbano	
					Concertado				Rural	
					Privado				Periurbano	
	Contexto Centro:	Contexto del Centro:								
	Ideario educativo	Ideología, valores, como se entiende la educación, la convivencia, relaciones con la familia, etc. (Documentos declarativos vs practica real)								
	Colaboración del centro	Colaboración del centro con el alumno: atención del equipo directivo y de otros profesionales, etc.								
	Planes y proyectos	Plan de convivencia, coeducación, absentismo escolar, lectura y biblioteca, etc. (Documentos declarativos vs practica real)								
	Aula	Características del grupo aula: (número de alumnos, disposición de las mesas, nivel educativo, etc...)								
Alumno/a en prácticas	Motivo de elección del centro de prácticas: (cercanía, donde estudió primaria, por recomendación, centro de buenas prácticas, etc.)									
	Expectativas sobre las prácticas:									
	Organización y elaboración de la memoria de prácticas: 1. Reproduce la estructura de la Guía de Prácticas: 2. Sigue una organización distinta a la guía de prácticas. (Explicarla) 3. Copian fragmentos de documentos del centro (nº de páginas) 4. Realiza una elaboración personal: observa, describe y/o analiza distintos aspectos de la vida del centro									
	Tareas realizadas por los alumnos en prácticas: (tareas administrativas, de vigilancia, cubren bajas de docentes, como docentes de pleno derecho, etc.)									
	Intervención en el aula: Diseño: Se limita a utilizar el libro de texto o la programación de la tutora, o realiza una propuesta original.									
	Experimentación: experimenta la propuesta (nº sesiones) objetivos, contenidos actividades metodología evaluación, recursos, etc.									
	Reflexión y propuestas de mejora de la puesta en práctica									
	Socialización profesional: (relaciones con los compañeros, participación en reuniones, etc.)									
	Observación de la tutora: Crítica y reflexiva vs. irreflexiva y emocional									
	Observación de los alumnos/as: crítica y reflexiva, jerarquica, emocional, etc.									
	Observación de las familias: como es la relación									
	Observación de actividades fuera del aula (recreo, etc.)									
	Valoración personal del periodo de prácticas:									
Tutor profesional	Rutinas de aula: (actividades habituales, clima de convivencia, relaciones interpersonales, gestión de la convivencia en el aula etc.)									
	Incidentes críticos: (Incidentes o acontecimientos que rompen la rutina habitual)									
	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: (descripción del caso, se atiende o no se atiende)									
	Como es su modelo didáctico: diseña y programa sus propias actividades, se limita al uso del libro de texto, etc.									
	Cómo evalúa en clase: Examen, cuadernos de actividades, exposiciones de los alumnos, etc.									
	Actividades extraescolares: cómo son, qué actividades plantea, se utiliza en la programación de aula, etc.									
	Producciones de los alumnos: (características)									

En estos casos es frecuente encontrar la utilización de las fichas como único recurso de aula, a menudo combinadas con un cierto activismo por parte del alumno en prácticas, pues introducen actividades sin programación previa, sin contenidos claros y sin evaluación de los resultados. Por otro lado, también se observan las escasas oportunidades y facilidades que encuentran para diseñar y experimentar sus propias propuestas.

> "Le he estado enseñando a mi tutora varias fichas que le he llevado para ver qué le parecían y si las podríamos trabajar… y me ha dicho que, cuando hicieran el claustro, las comentaría para ver qué les parecía a las demás… el 1 de marzo la coordinadora de ciclo entró en clase y se dirigió a mí para decirme que las fichas le resultaron aptas para poder realizarlas" (MPS16).

Por otro lado, observamos otro grupo de memorias en los que aparece una tipología distinta (20%), que incluye metodologías activas, pues en ellas se afirma, tal y como aparece en los documentos curriculares y organizativos, que trabajar por proyectos es uno de los objetivos dentro de la programación general de aula. Sin embargo, constatamos que, en realidad, los denominados proyectos consisten en la realización espontánea de actividades relacionadas con una temática que se considera de interés de los alumnos, sin identificación de contenidos educativos, y sin ninguna programación previa.

> "En el proyecto de los volcanes, llevé a clase una botella de plástico recortada por la mitad, pimentón, vinagre y bicarbonato. Hice cuatro grupos y repartí un folio a cada uno y una cera marrón a cada niño. Cuando colorearon los cuatro folios, los pegué en la botella de agua haciendo parecer un volcán. Después, iba llamando a niños para que echaran dentro de la botella el bicarbonato, el pimentón y el vinagre. Hicimos un volcán en erupción. Fue una actividad muy divertida" (MPS2).

En algunos casos, además de las rutinas y actividades diarias que se rigen por los ritmos de la tutora, el alumnado en prácticas experimenta actividades diseñadas por ellos.

> "Dentro del ritmo de las actividades diarias, me han facilitado el poder realizar ciertas actividades diseñadas por mí" (MPS20).

Dentro de este grupo también aparece la utilización de las fichas en las diversas áreas curriculares, Lengua y Matemáticas, y, en los colegios concertados, Religión.

> "En todas las líneas de infantil se trabaja por proyectos, pero se hacen fichas. Mi confusión me hizo preguntarle a la maestra el porqué de esto, ya que durante la carrera me han enseñado que se trabaja o por proyectos o se trabaja con el libro de fichas, las dos cosas no. Ella me comentó que, si el colegio obliga a comprar los libros de fichas, tienen la obligación de entregar estos libros hechos por los alumnos" (MPS12).

Finalmente, encontramos otros casos (15%) en los que, además de la participación del maestro en formación en las rutinas de clase, diseña y pone en práctica propuestas educativas innovadoras, en las que se contemplan objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. En este modelo se observa una mayor disposición, por parte de la tutora profesional y del contexto de centro, para facilitar la autonomía del alumnado en práctica y su desarrollo profesional.

> "He tenido la gran suerte de tener total libertad a la hora de proponer tareas o actividades y llevarlas al aula, así como el apoyo siempre de mi tutora y el querer aprender de mis actividades y proyectos, cosa que valoro

más que cualquier posible nota de la facultad, pues el apoyo de mi trabajo por alguien que vive directamente el trabajo en el aula es más que reconfortante" (MPS5).

4. Conclusión

Constatamos que, en una mayoría de casos, el alumnado en prácticas no dispone de las oportunidades para poner en acción sus competencias profesionales, pues el contexto no invita suficientemente al diseño y experimentación de propuestas educativas innovadoras. También podemos observar que, cuando éstas se realizan, nunca aparece la reflexión sobre la propia práctica en forma de propuesta de mejora, a pesar de que es una de las capacidades en las que se insiste en el currículum de la formación inicial de los maestros y en la Guía de Prácticas. La utilización de fichas como único recurso, en combinación con las rutinas de aula, es prevalente en las Memorias de Prácticas analizadas. Junto a esto, el espontaneísmo activista consistente en la realización de muchas actividades sin hilo conductor, sin objetivos ni contenidos claros y sin evaluación, es predominante.

En algunos pocos casos, observamos un auténtico diseño de propuestas educativas innovadoras que fueron experimentadas, y en las que aparecen objetivos y contendidos para ser trabajados y alguna forma de evaluación de los resultados, aunque ninguna propuesta de mejora o de reflexión sobre la propia práctica. En un contexto de inmersión profesional inicial, en el que predomina lo emocional sobre lo racional, se entiende que el alumnado en prácticas tienda a limitarse a seguir las rutinas que propone la tutora profesional. Esto nos indica la débil conexión con la formación inicial y la fuerza de la imitación del modelo en acción observado (Ballenilla, 1995).

Referencias bibliográficas

Andreucci Annunziata, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos XXXIX, 1*, 7-26.

Ballenilla, F. (1995). *Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica? Investigación y enseñanza.* Sevilla: Editorial Díada.

Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' profesional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.

Creswell, J. W. (2009). *Diseño de investigación cualitativa, cuantitativa y métodos mixtos*. Los Ángeles: Sage Publications, Inc.

Dawson, P (2016). Beyond a definition: toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher, 43*(3), 137,145. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7047/1/RGP_13-16.pdf.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11*, 43-71.

Clifford Geertz, C. (1986). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

González Sanmamed, M. et al. (2017). Recursos para un prácticum de calidad. En *XIV Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas externas*, POIO 2017.

García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207*. Recuperado el 18 de febrero de 2000, de http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm.

Martín del Pozo, R. (2000). Una experiencia de formación inicial sobre el comportamiento de los materiales: Relato y análisis de las concepciones de los futuros maestros. *Investigación en la Escuela, 42*, 29-43.

Melgarejo, J. J., Pantoja, A. y Latorre, P. A. (2014). Análisis de la calidad del practicum en los estudios de magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de Encuentro, 16*(1), 53-70.

Martínez Valcárcel, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica en el aula*. Recuperado el 10 de diciembre del 2018, de https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf.

Porlán, R. y Solís, E. (2003). Las concepciones del profesorado de Ciencias en Secundaria en formación inicial. *Investigación en la Escuela, 49*, 5-22.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Solís, E. y Porlán R. (2017). El conocimiento docente del profesorado. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Como mejorarla* (pp. 105-118). Madrid: Morata.

Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles Educativos, XXXIX*(158), 186-203.

Van Dijk, T. (2002). Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 95-120). London: Sage.

Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice, 18*, 163-169.

Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf.

APORTE DE LA FORMACIÓN INICIAL EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN BÁSICA PRIMARIA

Diana Marcela Arana Hernández

dmarana@utp.edu.co

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

mgutierrez@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

1. Introducción

Este estudio presenta avances de una tesis doctoral que indaga sobre el aporte de la formación en didáctica de las ciencias sociales (DCS) de una licenciatura a las prácticas de enseñanza del conocimiento social, de profesores noveles que se desempeñan en la educación básica primaria.

Levstik y Tyson (2008) muestran que las prácticas en los primeros años de actividad profesional están llenas de retos, poco soporte institucional y desconexión con la formación recibida; lo que despierta el interés por profundizar en maestros noveles que ejercen su profesión en instituciones educativas, después de haber culminado una formación inicial en la que, se supone, pudieron construir el conocimiento base necesario para la enseñanza.

2. Planteamiento del problema

La necesidad de formar un profesorado crítico y reflexivo en ciencias sociales y de considerar a las escuelas como sitios de transformación social en las que los estudiantes se conviertan en ciudadanos informados, activos y críticos, abre los siguientes interrogantes:

¿Qué está pasando con la formación inicial de los maestros generalistas para la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿responde a la necesidad de formar profesores reflexivos, capaces de crear las situaciones para que los estudiantes aprendan?, ¿los profesores en ejercicio cumplen con las finalidades de la educación para la ciudadanía y la democracia?

En la revisión de investigaciones realizadas en el campo de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales, autores como Benejam (2002), Riera (2004), Miralles, Molina y Ortuño (2011), Jara (2012), González, (2013) y Villalón (2014), ponen en evidencia la distancia entre lo que el profesorado piensa y lo que hace cuando enseña, lo que reaviva la vieja tensión entre la teoría y la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Estos autores coinciden en plantear que es en el análisis de la práctica donde se puede llegar a comprender dicha tensión.

Según Benejam (2002), los profesores noveles, una vez han agotado su repertorio de recursos, adoptan los modelos tradicionales vividos porque les ofrecen seguridad. Para evitar esta tendencia, la formación del profesorado debe procurar un aprendizaje práctico, que se traduzca en capacidad de elección y utilización flexible de los medios para llevar las decisiones tomadas en la práctica a buen término.

Por otra parte, Pagès (2010) y González (2013) coinciden al afirmar que los programas de formación deben tener entre sus objetivos la reflexión sobre la práctica en los docentes. La reflexión y racionalización de los propósitos durante la formación pueden ayudar a los futuros docentes y a los profesores noveles a acercarse a prácticas más efectivas y coherentes en la enseñanza de las ciencias sociales (Hawley, 2012).

Según Shulman (1997), existe un conocimiento tácito que influye en las acciones de los profesores y que debe hacerse explícito. Dicho conocimiento se relaciona con las representaciones que son inseparables de la práctica en el proceso de enseñanza (Pozo, 2006).

Para Camilloni (2007), las decisiones que se toman en la práctica están influenciadas por las creencias de los docentes. Esta autora coincide con Pozo (2006) en afirmar que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y que es imprescindible ocuparse de ellas.

Las concepciones del profesorado acerca del significado de la enseñanza de las ciencias sociales constituyen una línea de investigación desarrollada desde la década de 1990 por autores como Thornton y Evans, quienes afirman que el pensamiento de los profesores determina en gran medida la toma de decisiones sobre el currículo y la enseñanza. Existen diferencias entre lo que la mayoría de los profesores piensa y sus prácticas (Pagès, 2002).

En esencia, las investigaciones revisadas muestran la relevancia de continuar investigando en la relación entre la teoría y la práctica, para profundizar en lo que ocurre con los maestros generalistas noveles cuando enseñan el conocimiento social, dado que hay poca investigación en el campo y en el contexto en el que se plantea el problema de investigación, no se encuentran reportes al respecto.

La pertinencia de la enseñanza del conocimiento social en la educación básica primaria, que le sirva a los estudiantes para comprender el mundo en que viven y a contribuir a su transformación de manera democrática y, la anterior revisión de investigaciones, llevan a formular la siguiente pregunta:

¿Qué aporta la formación en didáctica de las ciencias sociales de los licenciados en pedagogía infantil a las prácticas de enseñanza del conocimiento social, de profesores noveles que se desempeñan en la educación básica primaria?

3. Referente teórico

La reflexión teórica que fundamenta la investigación aborda las finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales, lo que es el conocimiento social y cómo se enseña en la educación básica y la formación del profesorado para su enseñanza.

3.1. Finalidades de la enseñanza del conocimiento social

Los propósitos para los cuales se enseñan las ciencias sociales determinan las decisiones que se tomen en el aula. Los profesores son quienes deciden qué han de aprender los estudiantes, cómo, por qué y para qué. Estas decisiones han de ser conscientes y fundamentadas teóricamente, por lo tanto, es necesario explicitar el marco ideológico y científico que orienta tales decisiones.

Si «las finalidades de la educación dependen, en gran medida de la perspectiva teórica en que nos situemos» (Benejam 2004, p. 34), es fundamental, entonces, conocer las corrientes del pensamiento

que iluminan la concepción de la enseñanza de las ciencias sociales, que según la autora son: la tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista y la concepción crítica.

Desde la tradición positivista, las ciencias sociales utilizan el método hipotético deductivo, que consiste en delimitar el problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar la información necesaria, analizar esa información mediante un análisis estadístico o cartográfico para llegar a comprobar o rechazar la hipótesis inicial.

En la tradición humanista o reconceptualista, es fundamental la comprensión del medio en el que el estudiante vive y actúa, del cual ya tiene referencias y vivencias. El docente es quien motiva la actividad mental del estudiante, promueve la interacción y evalúa para mejorar.

En la teoría crítica, el objetivo es la formación de estudiantes como ciudadanos de un sistema democrático alternativo (Dewey 1971 y Pagès 1994). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales desde una concepción crítica deben orientarse a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y reflexivo; e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática (Santisteban y Pagès, 2011).

3.2. Enseñanza del conocimiento social en la educación básica

La enseñanza del conocimiento social, caracterizado por la causalidad, la intencionalidad y el relativismo, es una tarea compleja que implica llevar a los estudiantes a comprender la realidad social. Los maestros han de ayudar a los estudiantes en la reconstrucción del conocimiento social mediante la indagación, el planteamiento de preguntas, la emisión de juicios, el debate, el diálogo y la cooperación.

En definitiva, para que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad social, la enseñanza de las ciencias sociales debe cumplir con la finalidad de formar el pensamiento social. Para Pitkin (2009), este pensamiento permite al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática. La importancia del desarrollo de este pensamiento en la educación primaria lleva a cuestionar lo que necesitan saber los profesores para contribuir a la formación de estudiantes críticos.

3.3. Formación de profesores para la enseñanza del conocimiento social

La formación en didáctica de las ciencias sociales ha de dotar al futuro maestro de los conocimientos y de las habilidades que le van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar ciencias sociales (Pagès, 1996).

La formación del pensamiento social en los estudiantes, para que analicen la realidad, participen y actúen en ella, requiere que el profesorado convierta los conocimientos personales de ciencias sociales en conocimientos profesionales. El conocimiento profesional «es un conocimiento funcional considerado adecuado para desempeñar la función docente» (Aranda, 2016, p. 51). Entonces, ¿qué

conocimiento profesional deben tener los docentes? y ¿mediante qué modelo(s) de formación lo construirán?

Para la autora anterior, no tiene sentido plantear modelos basados en la primacía del saber disciplinar, sino buscar una opción en la que tanto los profesores noveles como los experimentados reconstruyan su conocimiento sobre el mundo y la sociedad, para que puedan reestructurar didácticamente este conocimiento e innoven en el aula.

Respecto al conocimiento profesional, es importante retomar los planteamientos de Shulman (1997) sobre lo que los profesores han de tener como conocimiento base para la enseñanza, que incluye las siguientes categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, de los contextos educativos, los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Entre estas categorías, Shulman llama la atención sobre el conocimiento didáctico del contenido, que incluye los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Este conocimiento representa la unión entre materia y didáctica, por la que se llega a una comprensión de cómo los diferentes temas y problemas se organizan, se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos para su aprendizaje.

Los aportes del autor anterior ayudan a entender la importancia del conocimiento profesional del docente, definido como el conocimiento necesario para la enseñanza. El desarrollo de este conocimiento, en la formación de profesores de básica primaria, debe enfatizar en las competencias profesionales que ha de tener un maestro para enseñar ciencias sociales en el aula. El profesor generalista ha de prepararse para enseñar contenidos de todas las áreas del conocimiento y ha de ser capaz de tomar decisiones sobre el conjunto de áreas y disciplinas que deberá enseñar al alumnado (Santisteban y Pagès, 2011).

No se puede enseñar lo que no sabe. Sin embargo, el cúmulo de conocimientos, en este caso, en ciencias sociales, es tan grande que no puede esperarse que un maestro, y menos un maestro generalista, domine el conocimiento histórico, geográfico y social existente. El maestro ha de tener la capacidad de tomar decisiones en la selección y organización de los contenidos escolares con unas finalidades específicas. Por ello, es pertinente que la formación de maestros se haga alrededor de los siguientes ejes: conocimiento epistemológico, conocimiento curricular, conocimiento metodológico y conocimiento práctico (Pagès, 2011).

La formación didáctica de los futuros profesores y de los profesores en servicio no puede reducirse a la presentación del saber didáctico disciplinar a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, de modo que se desarrolle su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica con sentido (Camilloni, 2007).

Para construir el conocimiento profesional, se han de tener referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría educativa, de modo que esta última ilumine y dirija la acción (Benejam, 2002). La autora insiste en la preparación práctica del profesorado, debido a la preocupación por la poca influencia que han tenido los programas de formación inicial, en la mejora de la práctica educativa, y afirma que los profesores noveles tienden a optar por modelos tradicionales que les ofrecen seguridad, cuando han agotado su repertorio de recursos.

Ante esta situación, cabe preguntarse: ¿qué pasa cuando los profesores culminan su formación inicial y asumen su profesión en el aula? Zeichner, citado por Imbernón (1998), afirma que «el pensamiento práctico para la profesión no se enseña, se aprende» (Imbernón, 1998, p. 61). Por ello, este autor resalta la importancia de las primeras prácticas y la trascendencia de los destinos educativos de los profesores noveles. Además, afirma que debe tenerse un cuidado especial en la formación del profesorado novel, ya que es en esta etapa de la vida profesional en la que se asume y se consolida la mayor parte de las pautas de la cultura profesional docente.

Considerar la importancia de la relación que debería existir entre lo que el profesorado piensa y hace, lleva a ubicar esta investigación en la línea de pensamiento del profesor. Autores como Camilloni (2007), Pagès (2002), Thornton (1991) y Evans (1993), han señalado la relevancia de profundizar en las representaciones de los maestros que enseñan ciencias sociales y sus relaciones con la práctica docente, como un aspecto clave para la transformación y la innovación de ésta.

4. Propósitos y metodología

El propósito del estudio es interpretar el aporte de la formación en didáctica de las ciencias sociales de una licenciatura en pedagogía infantil a las prácticas de enseñanza del conocimiento social de profesores noveles de básica primaria. Para el cumplimiento de este propósito se analizan los programas de formación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la licenciatura; se identifican las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento social en profesores noveles licenciados en pedagogía infantil; se identifican los tipos de práctica que vehiculan estos profesores; se analizan las relaciones entre las representaciones sobre las finalidades y los tipos de práctica, y, finalmente, se identifican y analizan las innovaciones que puedan encontrarse.

La investigación es de tipo hermenéutico. Es un estudio de casos múltiple holístico (Yin, 2009; Stake, 1999), cuya unidad de observación, análisis e interpretación corresponde a unidades didácticas completas. Los casos serán seleccionados mediante un muestreo intencional (Patton, 1990, p. 169), utilizando un cuestionario y una entrevista semiestructurada (Flick, 2008). Se elegirán prácticas educativas en ciencias sociales de básica primaria de profesores noveles egresados de un programa de licenciatura en pedagogía infantil de una universidad pública colombiana. Se observará y registrará en audio y vídeo las prácticas de estos profesores.

Los datos obtenidos respecto a las finalidades para las que se enseña el conocimiento social y las prácticas registradas se analizarán mediante la técnica de codificación teórica (Strauss y Corbin,

2012) y, para los programas de las asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales, se utilizará el análisis de contenido documental (Delgado y Gutiérrez, 1999). El producto de estos dos análisis se contrastará con la teoría, utilizando la técnica de triangulación (Flick, 2012). Finalmente, para identificar y analizar las innovaciones que se puedan encontrar en las prácticas, se sigue un proceso de codificación temática (Flick, 2012).

5. Resultados esperados

Como resultados del estudio se espera, por una parte, el reconocimiento y la interpretación del aporte de la formación en didáctica de las ciencias sociales del programa de una licenciatura en pedagogía infantil a las prácticas educativas en ciencias sociales. Se espera que la formación recibida en el pregrado, cuyos propósitos se enfocan hacia la formación de licenciados críticos en ciencias sociales, les convierta en profesores reflexivos, capaces de transformar sus prácticas, que, a su vez, contribuyan a la formación de estudiantes críticos, participativos y deliberativos, comprometidos con una ciudadanía activa.

Por otra parte, se espera valorar la pertinencia de la formación ofrecida por este programa a los profesores, de acuerdo a las necesidades y retos de la educación del siglo XXI. La formación de licenciados críticos y reflexivos responde a las demandas de la educación actual, donde se requiere de personas capaces de analizar los problemas del medio, de comprender lo que pasa a su alrededor y de tomar decisiones informadas respecto a los hechos y fenómenos de la vida ciudadana y social.

Por último, se espera la identificación de prácticas educativas innovadoras en las que se evidencie coherencia entre las finalidades para la enseñanza del conocimiento social y las prácticas de aula. Esta coherencia se vería reflejada en unas prácticas en las que se propicie el aprendizaje de capacidades críticas de análisis social, donde el profesorado oriente la enseñanza de las ciencias sociales hacia la educación democrática, la formación del pensamiento social y las capacidades para actuar de manera autónoma y responsable.

Referencias bibliográficas

Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Benejam, P. (2002a). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 1*, 91-95.

Benejam, P. (2002b). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Horsori.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós.

Evans, R. (1992). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*(4), 61-94. AUPDCS-UABE. Edición en inglés, 1989.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Madrid: Morata.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

González, G. A. (2013). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Imbernón, F. (1998). L*a formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Jara, M. Á. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. E*nseñanza de las ciencias sociales, 11*, 15-29. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452.

Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education.* New York: Routledge.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI, 29*(1), 149-174. Recuperado de http://revistas.um.es/educatio/article/view/119921.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación, 13*, 38-51.

Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales: ¿Cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela, 28*, 103-114.

Pagès, J. (2002). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias sociales. En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: Horsori.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania, 40*, 67-81.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods.* London: Sage.

Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Pozo, J. I., Sheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Santisteban, A. y Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria.* Madrid: Síntesis.

Santisteban, A. y Tosar, B. (2018). Los estudios sociales en la educación primaria. En M. Jara y A. Santisteban (Coords.). Argentina: Universidad Nacional del Comahue / Universidad Autónoma de Barcelona.

Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I* (pp. 9-84). Barcelona / Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 3 de julio de 2016, de https://www.tdx.cat/handle/10803/284138.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4.ª ed.). London: Sage.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO DESARROLLADAS POR ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE CHILE

Carolina Chávez Preisler

carolinachavezpreisler@yahoo.es

Joan Pagès Blanch

joan.pages@uab.cat

GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona, España

1. Introducción

Este trabajo es una parte de la investigación doctoral[16] titulada "Aprender y enseñar el pensamiento histórico ¿Cómo se enseña a enseñar historia en la universidad y cómo se enseña historia en los centros de práctica?" Responde a uno de los objetivos de la investigación que consiste en evaluar las habilidades de pensamiento histórico que poseen los estudiantes de formación inicial al comenzar la asignatura de Didáctica de la Historia, mediante la aplicación de un cuestionario y/o una narrativa. En el actual documento se exponen los resultados solo de las narrativas. El total de la investigación considera 70 narrativas de cinco centros de educación superior de Chile. En este trabajo se da cuenta de los resultados parciales de 25 narrativas correspondientes a tres centros.

2. Pregunta y objetivo

La pregunta de investigación ¿cuáles son las habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial en Chile, que no han cursado didáctica? Para responder esta pregunta nos planteamos los objetivos de indagar y analizar las habilidades de pensamiento histórico.

3. Metodología de la investigación

La metodología de la presente investigación es mixta con peso cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La muestra está constituida por 25 estudiantes de formación inicial de 5° y 7° semestre, cuya edad promedio es de 22 años, pertenecientes a tres centros universitarios del país.

El instrumento de recogida de información fue una narrativa a través de la cual los futuros docentes relataron cómo harían una clase de Historia de Síntesis, cuyo contenido decidió libremente cada estudiante. La especificación de que sea una clase de Síntesis, se fundamenta en la posibilidad de incorporar todas las habilidades de pensamiento histórico en el relato. La libre elección del tema y la alternativa de que, además, el estudiante pueda consultar internet, si lo estima conveniente durante la confección del relato, es relevante porque no nos interesa identificar si el estudiante sabe o no contenidos factuales, sino cuáles son sus habilidades de pensamiento histórico.

El análisis de la información se llevó a cabo a partir de la confección de categorías que emergen de los modelos de pensamiento histórico de Seixas y Peck (2004) y Santisteban, González y Pagès (2010) y análisis de contenido.

16 Investigación financiada por el programa de becas de doctorado en el extranjero de becas Chile CONICYT.

4. ¿Por qué pensamiento histórico y formación inicial docente?

Vincular el pensamiento histórico y la formación inicial docente es una necesidad que emerge del marco curricular vigente en Chile para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. En las bases curriculares se explicita que "los y las estudiantes logren desarrollar el pensamiento histórico, es decir, que comprendan que la experiencia de vivir en sociedad esta contextualizada en el tiempo, y que, en tanto seres humanos, nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia" (MINEDUC, 2015, p. 176). En consecuencia, el o la docente de historia, geografía y ciencias sociales es responsable de la enseñanza del pensamiento histórico. En este escenario surge la interrogante que configura la presente investigación, ¿cuáles son las habilidades de pensamiento histórico desarrolladas en estudiantes de formación inicial en Chile? En un documento emitido por MINEDUC (2012) denominado Estándares de Formación Inicial Docente, se declara que las principales potencialidades, desafíos y dificultades en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no se agotan en la memorización de hechos, datos o lugares, sino que se exige el desarrollo explícito de habilidades superiores de pensamiento que permitan localizar, describir, analizar, relacionar, comparar, evaluar, seleccionar y analizar fuentes, explicar e interpretar hechos, procesos y fenómenos presentes y pasados, y comunicar resultados de indagación, es decir, el desarrollo del pensamiento histórico. Cisternas (2011) pone de manifiesto los diferentes problemas que atañen a la formación inicial en Chile, señalando que se articula débilmente la formación pedagógica y la formación en la especialidad, y que el nivel de aprendizaje de los contenidos curriculares y la comprensión de la naturaleza teórico-práctica de la acción pedagógica resultan insuficientes.

Se pretende a través del presente trabajo contribuir a la coherencia entre la formación inicial docente y las necesidades curriculares vigentes, considerando como argumento que "la única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de cualquier área de conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica" (Pagès, 2002, p. 256). Pagès y Santisteban (2018) analizan por qué los estudiantes no aprenden historia y se platean la siguiente interrogante "¿qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar?" (p. 12), interrogante que también consideramos en la presente investigación.

5. Modelos y componentes del pensamiento histórico

El pensamiento histórico es una línea de investigación, un concepto y un conjunto de habilidades que la psicología y, posteriormente, la didáctica hereda de la historiografía. Es el modo de pensar complejo que utilizan los historiadores para dar cuenta del pasado y que da respuesta a preguntas como "¿qué es exactamente lo que los historiadores hacen cuando *leen históricamente*? ¿qué actos concretos de cognición llevan a las interpretaciones históricas sofisticadas?" (Wineburg, 2001, p. 7). Vinculando la historiografía y la didáctica, Santisteban (2010) plantea la necesidad de crear un modelo conceptual del pensamiento histórico. La presente investigación combina los componentes

y las aportaciones teóricas de dos modelos; el de las investigaciones canadienses (Seixas y Peck, 2004; Seixas, Morton, Colyer y Fornazzary, 2013; Seixas y Ercikan, 2015) y el modelo desarrollado por los didactas de la Universidad Autónoma de Barcelona (Santisteban, 2010; Santisteban et al., 2010). Las categorías centrales y los indicadores que hemos establecido y que nos permiten dar cuenta de las habilidades de pensamiento histórico, surgen de la combinación de estos modelos teóricos. Realizar una investigación que nos permita dar cuenta de todas las habilidades de pensamiento histórico, es una tarea compleja. Por ende, es necesario considerar los componentes más relevantes de cada dimensión y ver si están o no presentes en el proceso de enseñanza de la historia o como habilidad cognitiva del futuro docente

Las dimensiones con las que trabajamos y sobre las que daremos cumplida cuenta en el informe final de esta investigación son las siguientes: la consciencia temporal, perspectiva histórica/empatía, dimensión ética/juicio moral, significación histórica, utilización de fuentes, causas/consecuencias y representación de la historia.

Tabla 1. Habilidades de pensamiento histórico y su enseñanza.

Dimensión pensamiento histórico	Enseñanza
Consciencia temporal, Santisteban et al. (2010) y Cambio-continuidad, Seixas y Peck (2004)	La conciencia histórica temporal es abordada desde el modelo de pensamiento histórico de la UAB e incluye la temporalidad pasado, presente, futuro; el cambio y la continuidad; y el tiempo histórico. El modelo de pensamiento histórico que surge de las investigaciones canadienses incorpora en la categoría temporal el cambio y la continuidad.
Perspectiva histórica, Seixas y Peck (2004) - Empatía histórica, (Santisteban et al., 2010)	Aquella que permite contextualizar los problemas, los hechos y los procesos en el pasado y presentar puntos de vista distintos sobre ellos. La empatía histórica como la capacidad para pensar el pasado en su contexto, dando respuesta a ¿cómo pensaban las personas del pasado? ¿cómo sentían?
Dimensión ética-Juicio moral, Seixas y Peck (2004) Santisteban, González y Pagès (2010)	Cómo desde el presente juzgamos a los actores en diferentes circunstancias que ocurrieron en el pasado, qué temas éticos o morales del pasado repercuten hasta la actualidad y qué obligaciones tenemos hoy en relación a esas consecuencias. (Seixas, Gibson & Ercikan, 2015)
Sentido, importancia o significación histórica, Seixas y Peck (2004)	No todo lo que ocurrió en el pasado es importante, por lo que hay que plantear la siguiente interrogante ¿Qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado? Seixas et al. (2013)
Utilización de fuentes y evidencias, Seixas y Peck (2004). Interpretación histórica, Santisteban, González y Pagès (2010)	Utilizar evidencias primarias y secundarias, interpretarlas y contrastarlas.
Causas y consecuencias, Seixas y Peck (2004) Santisteban, González y Pagès (2010)	Establecer los motivos que conducen a una determinada situación o proceso histórico y dimensionar las repercusiones de los hechos o los procesos en diferentes escalas.
Representación de la historia, Santisteban, González y Pagès (2010)	Permite dar cuenta de cómo se transmite la historia, qué hechos y personajes forman parte de ella y en qué escenarios se sitúa el relato.

6. Resultados de la investigación

6.1. Conciencia temporal y cambio y continuidad

La historia se cuenta desde el pasado, se considera en menor proporción el presente y el futuro es casi inexistente.

Tabla 2. Conciencia histórica temporal.

Pasado	Presente	Futuro	Relación Pasado -Presente	Relación Pasado-Presente -Futuro
100%	56%	4%	40%	4%

Un estudiante (4%) considera como parte de su relato el futuro, articulando la temporalidad. Incorpora declarativamente el futuro, cuando narra el proceso de la Dictadura Militar en Chile:

> Entre las reformas que se pretende ver está principalmente el paso hacia una economía neoliberal, los pilares de apertura económica en negociación directa con países, tales como EEUU e Inglaterra, como proyecto económico de los Chicago Boys, y la reforma laboral realizada por José Piñera, para que comprendan, como futuros trabajadores asalariados, las condiciones laborales en las que estarán inmersos, sobre todo por ser futuros trabajadores, y el desarme de la organización sindical y política de los trabajadores (A16).

Las relaciones entre las dimensiones temporales pasado/presente se exponen en un 40% y son desarrolladas en su totalidad desde el pasado y no viceversa.

Respecto al cambio y a la continuidad, el primero es predominante, estableciéndose las siguientes particularidades:

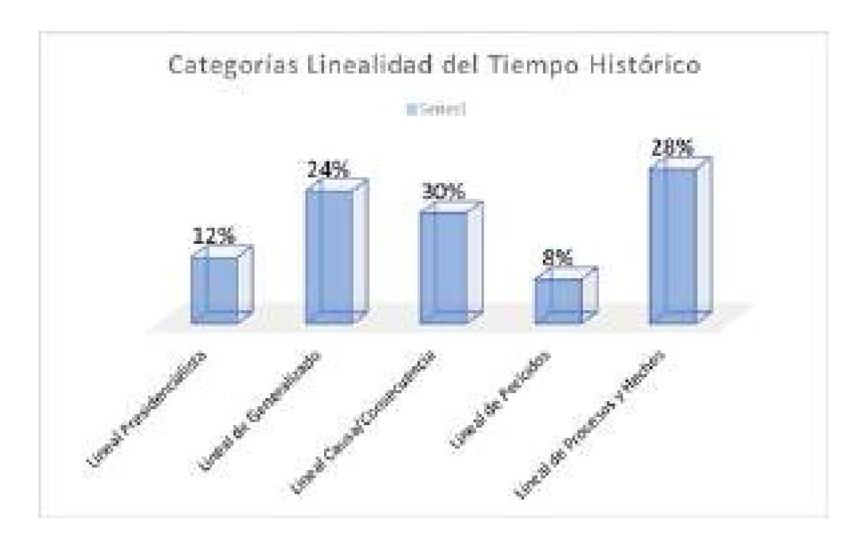
Figura 1. Cambio y Continuidad.

Un 28% (7) delimita temporalmente el inicio y el fin del período, proceso o acontecimiento que desarrollará en su clase. Esta delimitación se realiza de forma cuantitativa, cualitativa o mixta. A9 nos relata el período de Guerra Fría, delimitándolo de forma mixta:

> Se comenzará con una visión global del proceso histórico que comprenderá el fin de la Segunda Guerra Mundial (...) hasta 1991, fin de la Guerra Fría (A9).

El tiempo histórico predominante en los relatos es lineal con un 92% (23), un 4% (1) lo considera cíclico simultáneo y un 4% (1) no ha sido considerado por errores de contenido temporal. Los relatos lineales los hemos clasificado según se expone en el siguiente gráfico:

Figura 2. Categoría linealidad del tiempo histórico.



Un 72% (18) de estudiantes incorpora en diferentes niveles la simultaneidad cronológica para dar cuenta de lo que ocurre en un mismo tiempo, pero en diferentes espacios.

6.2. Perspectiva histórica y empatía

Las habilidades declaradas en el pensamiento histórico no son independientes ni se desarrollan por sí solas. Por ejemplo, para que el estudiante pueda diferenciar nuestras creencias con las de nuestros antepasados y reconocer la distancia temporal con el objeto de estudio (ambos indicadores que no tienen presencia), necesita considerar el presente como parte de su relato, generalizando o particularizando diferentes personajes. Sin embargo, considerar el presente e identificar de forma general o particular personajes, no necesariamente significa que desarrolle los indicadores que le permitan diferenciar nuestras creencias con las de nuestros antepasados, reconociendo la distancia temporal, indicadores que no están presentes en los estudiantes que forman parte de la muestra.

Tabla 3. Perspectiva histórica y Empatía.

Entrega información para contextualizar	Diferencia y/o relaciona nuestras creencias con las de nuestros antepasados	Reconoce la distancia temporal entre ellos y los objetos que estudia	Reconoce diferentes perspectivas existentes en un momento histórico	Promueve acciones para que el estudiante se involucre con la historia
88%	0%	0%	40%	52%

La contextualización histórica se desarrolla de diferentes formas y a través de estrategias heterogéneas como se expone en el siguiente gráfico:

Figura 3. Medios para contextualizar la información.

Las perspectivas, de las cuales se da cuenta en las narrativas, son: presidentes, clases populares, niños y niñas, esclavos, burgueses, obreros, clases medias.

Las acciones que se promueven para que el estudiante se involucre en la historia y que nos permiten indagar respecto al concepto de empatía son:

Tabla 4. ¿Cómo se involucra al estudiante con la historia?

Categoría	Descripción	Porcentaje/ Estudiantes
No desarrolla ninguna acción explícita	No da cuenta de acciones que demuestren un interés del futuro docente por desarrollar la empatía contextualizada.	48% (12)
Demostrativa	Mostrar mediante imágenes o medios audiovisuales cómo vivían las personas en el pasado, sin dar cuenta de pensamientos, valores ni emociones, etc.	40% (10)
Emocional	Considera que las sensaciones y las emociones son importantes en el aprendizaje de la historia, desarrollando acciones que las promueven.	4% (1)
Hipotética	Sitúa al estudiante en una disyuntiva histórica, mediante una pregunta, para que conteste adoptando diferentes perspectivas o argumentos.	8% (2)

La categoría demostrativa es la que posee mayor representación, un ejemplo de ello lo proporciona el estudiante A7, que narra el proceso de construcción del Estado Nación en Chile y señala:

> Utiliza extractos de películas o de documentales que demuestren las nuevas ideas políticas, o la vida de la burguesía del siglo XIX y su influencia en la vida política (A7).

6.3. Dimensión ética y juicio moral

El pasado no es cándido, al contrario, es el resultado de un entramado de intrigas, guerras, abusos, excesos de poder, injusticias y olvidos. En consecuencia, todo tema histórico puede ser abordado desde un punto de vista ético o moral, en la medida que este tema tenga vinculaciones con el presente.

Tabla 5. Dimensión ética y moral.

Aborda un tema que puede ser considerado desde una perspectiva ética o moral	Hace referencia explícita y explica la historia y su componente moral o ético	Problematiza el tema ético o moral desde el punto de vista actual	Considera el pensamiento crítico
100%	40%	20%	56%

Un 20% (5) vincula a través de su narración la historia con la dimensión ética o moral y, además, establece una problematización del mismo, es decir, da cuenta de lo conflictivo y controversial de esta situación en la actualidad y no se remite solamente a la descripción del acontecimiento.

A24, que narra el proceso de Dictadura Militar en Chile, incorpora la dimensión ética y explica:

¿Qué repercusión tiene para la actualidad la dictadura militar del 73? ¿Qué significa una dictadura? ¿cómo cree que fue vivir en dictadura? Con estas preguntas buscaría que los estudiantes alcancen el nivel de reflexión que permite dimensionar lo controversial que es dicho proceso, que posee transformaciones estructurales en la sociedad, que nos permiten comprender cómo funciona nuestra sociedad actual y el porqué de dicho funcionamiento (A24).

Un 56% (14) considera el pensamiento crítico en su narración, un 52% (13) lo incorpora a través de la interpretación y/o contraste de fuentes escritas o iconográficas y el 4% (1) lo hace solo desde la posición discursiva del docente. Por ejemplo, A4, que narra el proceso de ocupación de la Araucanía, incorpora el pensamiento crítico a través de la interpretación y contraste de fuentes, mediante la siguiente actividad:

Al terminar, les pediría que hicieran un ensayo en relación al tema, con la temática de que si ellos creen que es una pacificación o una ocupación (A4).

6.4. Sentido o importancia histórica

No todo lo que ocurrió en el pasado es importante, por lo que hay que plantear la siguiente interrogante. ¿qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado?

Tabla 6. Sentido histórico.

Desarrolla el relato en torno a un proceso significativo	Argumenta los temas históricos	Dimensiona la extensión del cambio	Da cuenta de las personas afectadas por el cambio
64%	76%	28%	0%

Un 28% (7) de los estudiantes dimensiona que los cambios ocurridos en los procesos que describen se extienden hasta la actualidad, pero no reconocen en el discurso que son cambios importantes porque afectan a muchas personas. Este último indicador solo se puede apreciar cualitativamente y de forma inferencial, como en el ejemplo siguiente:

(...) se finalizará con una explicación de cómo acabó la Guerra Fría con la caída de la Unión Soviética y, al mismo tiempo, del bloque comunista, pero siempre considerando que es un proceso que todavía tiene repercusiones hasta el día de hoy y sigue latente en nuestras vidas (A12).

6.5. Utilizar fuentes y evidencias primarias y/o secundarias

Un 40% (10) da cuenta mediante la narración de que contrastara fuentes históricas, el 36%

(9) que incorpora el trabajo con fuentes al proceso de enseñanza, las utiliza como un medio para que el estudiante de secundaria extraiga información complementaria sobre el proceso histórico que enseña.

Tabla 7. Utilización de fuentes y/o evidencias.

Incorpora el trabajo con fuentes al proceso de enseñanza	Enseña habilidades para interpretar fuentes	Promueve el contraste de fuentes	Identifica perspectivas históricas
76%	0%	40%	40%

6.6. Causalidad y consecuencias

Explicar el proceso histórico respondiendo al ¿por qué? y a las relaciones entre los diferentes ¿por qué? y proyectar las consecuencias del proceso, ya sea a corto o largo plazo.

Tabla 8. Causas y Consecuencias.

Enmarca temporalmente el proceso	Incorpora causas	Identifica la multicausalidad	Relaciona causas	Incorpora consecuencias
28%	52%	20%	8%	40%
Relaciona causa-consecuencia	**Relaciona consecuencia-continuidad**			
12%	20%			

La incorporación de la causalidad es más representativa que la incorporación de las consecuencias.

El indicador más descendido corresponde a relacionar causas. Proporcionamos dos ejemplos. Un estudiante desarrolla una explicación causal parcialmente completa respecto al proceso de ocupación de la Araucanía en Chile, estableciendo una relación entre dos causas como se expone a continuación:

> La necesidad que presento el Estado chileno de delimitar sus fronteras y mejorar su mercado interno… este proceso daría paso a la ocupación del norte minero, en donde el salitre sería una de las bases de la economía nacional (A4).

La relación entre causa y consecuencia la podemos visualizar en la narrativa sobre la enseñanza de Chile en la primera mitad del siglo XIX:

El Estado benefactor se genera como una respuesta al contexto de fin de la Primera Guerra Mundial y las consecuencias que tiene para el país la baja de ingresos asociados al salitre y también la caída de los mercados tras la crisis económica de 1929 (A15).

6.7. Representación de la historia

Utilizan diferentes formas de representación de la historia, primando la narración del docente y el análisis de fuentes escritas o iconográficas por parte de los estudiantes.

Tabla 9. Formas de transposición del conocimiento histórico.

Forma o formas que utiliza para transponer el conocimiento histórico	Porcentaje / Estudiantes
Narración	28% (7)
Narración + medio audiovisual	4% (1)
Narración + Trabajo con fuentes escritas y/o iconográficas, primarias y/o secundarias	56% (14)
Narración + Trabajo con fuentes escritas y/o iconográficas, primarias y/o secundarias + Medio audio visual	12% (3)

Tabla 10. Protagonistas y Escenarios.

Incorpora hechos y procesos	Incorpora solo procesos	Incorpora personajes y/o grupos de personas	Establece una vinculación directa con el espacio
36%	64%	76%	36%

Un 92% (23) de los estudiantes incluye en la enseñanza de la historia la dimensión política, le sigue la dimensión económica con un 60% (15), la dimensión social con un 44% (11) y la dimensión cultural con un 16% (4).

7. Conclusiones

Respondiendo a la pregunta de investigación que nos hemos planteado. ¿cuáles son las habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial en Chile que no han cursado didáctica?, podemos establecer que:

- Respecto a la conciencia histórica temporal, el tiempo histórico se narra de forma lineal, incorporando la simultaneidad, siendo predominante el tiempo pasado. Algunos estudiantes (40%) desarrollan relaciones temporales desde el pasado hacia el presente

y solo uno de ellos desarrolla la relación temporal pasado, presente y futuro. El operador temporal del cambio es más considerado que el de continuidad. Es poco frecuente que enmarquen cualitativa y/o cuantitativamente el relato, dando cuenta de la extensión inicial y final.

- En la perspectiva histórica y la empatía predomina la contextualización del período, sin considerar las diferencias con nuestros antepasados y la distancia temporal. Se reconocen diferentes perspectivas en un momento histórico, pero se invisibiliza a mujeres, ancianos y etnias, por ejemplo. La contextualización mediante imágenes o medios audiovisuales se considera para involucrar al estudiante con la historia, pero preferentemente de forma demostrativa, sin dar cuenta de otros elementos como emociones, pensamientos, sentimientos, valores, sensaciones.
- La dimensión ética y el juicio moral de la historia es desarrollado principalmente de forma discursiva, sin dar cuenta de lo controversial o conflictivo del tema, estableciendo escasas conexiones explícitas con el presente. La forma más recurrente de desarrollar el pensamiento crítico es mediante la confrontación de fuentes.
- La mayoría de los relatos se centra en un proceso o acontecimiento significativo, argumentando a través de fuentes su discurso histórico. No obstante, ese proceso no se vincula con los cambios que provocó el proceso o acontecimiento y las personas a las que afectó.
- Utilizan diferentes fuentes primarias y secundarias, preferentemente escritas e iconográficas, pero no se promueve en todos los casos el contraste, porque utilizan las fuentes como un medio para extraer información que complemente o profundice el discurso del docente. Ningún estudiante nos reporta acciones para la enseñanza de la interpretación de fuentes a sus estudiantes.
- Es más frecuente la incorporación de causas que de consecuencias. El desarrollo de la multicausalidad, el establecimiento de relaciones causales, de relaciones causa/ consecuencia o consecuencia/continuidad está poco presente.
- En la representación de la historia predomina la narración verbal del docente y el trabajo con fuentes. La incorporación de procesos está más presente que la incorporación de procesos y hechos. La historia se cuenta fundamentalmente desde el ámbito político y existen pocos estudiantes que desarrollan una vinculación explícita con espacio.

Desarrollar habilidades de pensamiento histórico es un proceso complejo y que se nutre a lo largo de la vida, incorporar estas habilidades al proceso de enseñanza de la historia y desarrollarlas en otros sujetos implica una complejidad aún mayor. Este trabajo, además de responder a la pregunta de investigación, nos reporta desafíos para la historia y para la didáctica, respecto a las

habilidades que hay que profundizar, promoviendo la articulación entre la historia y la didáctica.

Referencias bibliográficas

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad de la Educación, 35*, 131-164.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw Hill Educación.

MINEDUC (2015). *Bases curriculares de 7.° a 2.° medio.* Chile. Recuperado de https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7.º-básico-a-2.º-medio.pdf.

MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Chile: Ediciones Lom.

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, *30*, 255-269.

Pagès, J. y Santisteban, A (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria, 17*, 11-16.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Memoria Académica, 14*, 34-56.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Fernando el Católico – Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Seixas, P. y Ericikan, K. (Eds.). (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Seixas, P., Gibson, L. y Ericikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking. The Case of One-Hour Test. En P. Seixas y K. Ericikan (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Seixas, P., Morton, T., Colyer, J. y Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challengens and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnaturals Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.

PENSAR HISTÓRICAMENTE EN LA UNIVERSIDAD: ¿CÓMO APRENDE HISTORIA EL FUTURO PROFESORADO DE ESTUDIOS SOCIALES EN COSTA RICA?

Jéssica Ramírez Achoy

jrami@una.cr

Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Joan Pagès Blanch

Joan.Pages@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

1. Introducción

En Costa Rica, la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA) administra la carrera universitaria Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, donde se forma al futuro profesorado de secundaria de la materia escolar denominada Estudios Sociales. Las disciplinas base de esta asignatura son historia y geografía. Hoy la enseñanza de la historia en secundaria se basa en el dato y la memorización mecánica del contenido, por tanto, nuestro problema de investigación es indagar cómo se aprende historia en la universidad y si este aprendizaje tiene relación con las prácticas docentes.

La ponencia está basada en una investigación de carácter exploratorio de tesis doctoral en la que se pretende contestar la pregunta de cuáles son los conceptos de pensamiento histórico que adquirió el estudiantado en su formación universitaria. El grupo que contestó el cuestionario está conformado por 19 estudiantes de la licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Uno de los requisitos de la selección fue que hubieran terminado el bachillerato en diciembre del año 2016. Esto permitió valorar el programa de estudio a través de las preguntas del cuestionario aplicado.

El 68% de los participantes corresponde al sexo masculino y el 32% al femenino. Llama la atención que todas las mujeres estaban trabajando en educación, mientras solo un 10% de los hombres lo hacía. Las instituciones donde laboran están ubicadas cerca de la universidad o de la casa de las y los estudiantes, pues su prioridad es terminar la licenciatura y concursar por una plaza en el Ministerio de Educación Pública. Las edades abarcan desde los 22 hasta los 31 años.

Peck y Seixas (2008), y Seixas y Morton (2013), basándose en las discusiones anglosajonas sobre el pensamiento histórico y en las experiencias de aula de docentes canadienses, establecieron seis para alcanzar el pensamiento histórico. Sobre estos conceptos se basó nuestro estudio exploratorio, pues se aplicaron instrumentos de recolección de datos que valoraron la adquisición o no de los mismos. Los conceptos son:

1. *Establecer la significación histórica*: es el propósito y la perspectiva con la que un protagonista o un hecho histórico se vuelve relevante para comprender el pasado.
2. *Uso de la fuente primaria*: se refiere al uso de las fuentes primarias (periódicos, diarios, testamentos, historia oral, historias de vida, etc.) para interpretar el pasado. Estas deben ser comprendidas e inferidas a partir del contexto en el que se sitúan.
3. *Identificar la continuidad y el cambio*: Situar los cambios o continuidades en la sociedad permiten al estudiantado escudriñar en el pasado y entender los múltiples caminos que lo explican.
4. *Analizar causas y consecuencias*: las causas que explican el pasado son múltiples e involucran a distintos actores, instituciones y contextos históricos, lo cual permite reconocer la dinámica del pasado y sus diálogos con el presente.

5. *Comprender la perspectiva histórica*: implica analizar los factores sociales, culturales, intelectuales y emocionales que explican la vida de las sociedades pasadas y la comprensión de las diferencias entre la vida presente y pasada.

6. *Comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas*: no se puede hacer lectura del pasado desde la visión de mundo que se comparte en la actualidad pues son otras creencias y valores; sin embargo, esto implica no dejar de tomar posición sobre problemas o situaciones que han lesionado los derechos humanos. Se pretende aprender de las lecciones del pasado.

Metodológicamente se trabajó bajo el enfoque cualitativo, pero utilizando técnicas de apoyo cuantitativo, por lo cual se aplicaron dos cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, entrevistas abiertas, análisis de programas de cursos y del plan de estudios de la carrera. Para el análisis de la información se triangularon las respuestas. En el cuestionario 1 se valoraron las nociones de historia y su enseñanza. En el segundo cuestionario cada estudiante analizó dos textos cortos. Ambos fueron tomados de libros de secundaria. El texto 1 explicaba la Revolución Rusa y el texto 2 hablaba sobre las condiciones de vida y trabajo en la Costa Rica del siglo XX. Con el primer texto, debían identificar los cambios, las continuidades, las causas y consecuencias de la Revolución Rusa, además tenían que analizar el escrito y evaluar su pertinencia para usarlo con estudiantes de colegio, o si era mejor utilizar otras corrientes históricas. También valoraron la dimensión ética del contenido. La información se caracterizó por ser descriptiva, basada en datos como fechas y personajes y en relatos sobre los acontecimientos de 1917.

Las respuestas se graficaron y el análisis se complementó con los argumentos que las y los estudiantes dieron en cada pregunta. En los resultados se muestran los conceptos que mejor han desarrollado las y los egresados de la carrera para explicar la historia, y cuáles no. En una próxima fase de la investigación se espera determinar cómo ese conocimiento es aplicado en las prácticas docentes.

2. ¿Cuáles son los conceptos de pensamiento histórico que adquirió el estudiantado en su formación universitaria?

En el cuestionario 1, se pidió a cada estudiante que, basándose en sus aprendizajes durante la carrera, colocaran en orden de prioridad cada uno de los conceptos del pensamiento histórico que habían adquirido. Haciendo un promedio de las respuestas ellas y ellos ubicaron los conceptos en de la tabla orden 1.

Tabla 1. Prioridad en el aprendizaje de los conceptos del pensamiento histórico.

Conceptos del pensamiento histórico	Prioridad
Identificar la continuidad y el cambio de los acontecimientos históricos.	1
Analizar las causas y consecuencias para comprender la historia.	2
Comprensión del significado de la historia.	2 y 4
Comprender la perspectiva histórica.	4
Entender la dimensión ética de la interpretación histórica	5 y 6
Uso de las fuentes primarias como evidencia	6

En las entrevistas se les solicitó que explicaran las razones de la distribución de los conceptos, en sus respuestas contextualizaron el enunciado con lo vivido durante la carrera. Afirmaron que la historia no se basa en acontecimientos lineales, sino que existen procesos donde hay determinantes políticos, económicos y sociales que marcan el cambio o la continuidad de las sociedades, lo cual se aunaba al análisis de las causas y consecuencias.

Nos llama la atención que el uso de fuentes primarias haya sido la última prioridad en los aprendizajes obtenidos. En las entrevistas, las y los estudiantes afirmaron que siempre trabajaron con fuentes secundarias, específicamente lecturas de autores y autoras reconocidas en historia. En este punto, resalta la idea de que en la carrera de Estudios Sociales el estudiantado se siente formado en historia, pero algo tan fundamental como el uso de fuentes primarias fue obviado en su preparación docente.

En el cuestionario 2, cada estudiante analizó dos textos cortos. Ambos fueron tomados de libros de secundaria como ya se ha dicho más arriba. En la información de los 19 cuestionarios aplicados, se analizó cada acierto y desacierto para cuatro conceptos del pensamiento histórico. El resultado total se muestra en la siguiente tabla 2.

Los resultados permiten analizar que la carrera del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica destaca en algunos conceptos del pensamiento histórico, pero otros quedan de lado. En el siguiente gráfico se pueden observar los conceptos que alcanzaron las y los estudiantes.

Tabla 2. Aciertos y desaciertos de los conceptos del pensamiento histórico.

Concepto del pensamiento histórico	Subcategorías	Aciertos	Desaciertos	N/R
Analizar las causas y consecuencias para comprender la historia.	Causas	19	0	0
	Consecuencias	17	1	1
Identificar la continuidad y el cambio de los acontecimientos históricos.	Cambio	13	5	1
	Continuidad	7	12	0
Comprender la perspectiva histórica.	Perspectiva histórica	7	11	1
Entender la dimensión ética de la interpretación histórica.	Dimensión ética	0	12	7

Los resultados permiten analizar que la carrera del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica destaca en algunos conceptos del pensamiento histórico, pero otros quedan de lado. En el siguiente gráfico se pueden observar los conceptos que alcanzaron las y los estudiantes:

Figura 1. Conceptos del pensamiento histórico en graduados de la carrera.

El modelo de pensamiento histórico no se nombra en el plan de estudios de la carrera. No obstante, en tal documento se hace referencia a aspectos como el desarrollo de la conciencia crítica, argumentación, el juicio crítico y ético, y se pretende que el estudiantado analice, comprenda y explique los procesos históricos y geográficos más allá de su simple memorización.

El estudiantado demuestra un alto dominio para ubicar las causas y consecuencias, el nivel de dominio baja con los cambios y continuidades y en la perspectiva histórica hasta ser nulo en la

dimensión ética. Llama la atención que el 100% de los y las estudiantes acertaran las causas de la Revolución Rusa, y que el 90% (17) lo hiciera con las consecuencias. En principio, parecería que estos conceptos responden a un ejercicio mecánico, pero requiere de la ubicación de un contexto y de la apropiación del tema para lograr alcanzarlo.

En los programas de curso analizados, así como en el plan de estudios, se interpreta que la historia está basada en acontecimientos que juntos forman un proceso histórico, determinado por causas y consecuencias. Lo anterior, se reflejó en las respuestas del estudiantado.

El análisis empieza a variar cuando se habla de cambios y continuidades. Un 68% (13) acertó los cambios y un 36% (7) lo hizo con las continuidades. Para identificar los cambios y continuidades se necesitan más variables que permitan desarrollar este concepto. El cambio y la continuidad pueden ser elementos abstractos en un proceso histórico y fácilmente se pueden confundir. Por ejemplo, un estudiante afirmó que una continuidad de la Revolución Rusa es la siguiente: "Después del Golpe de Estado se instala un nuevo régimen ante el mundo: la URSS, esa es la continuidad". En el texto analizado nunca se mencionó la formación de la URSS, que es además un proceso muy posterior a la Revolución Rusa de 1917. Tal confusión se generaliza en la mayoría de respuestas obtenidas.

Para Seixas y Peck (2004):

> Understanding changes over time is central to historical thinking. Yet such understanding also relies on certain assumptions of continuity. For instance, if we talk about religion changing over time, we assume a relatively constant conceptual category, religion, within the change takes play (p. 112).

En este sentido, cabe mencionar que la ubicación de los cambios y las continuidades demanda procesos de pensamiento complejos, que implican el manejo de ideas abstractas, para el caso del texto 1, la palabra *revolución* tiene unas connotaciones que la hacen variar según la época en la que se ubique. El concepto de revolución del siglo XXI no tiene los mismos elementos de significación que los de 1917, con la Revolución Rusa. Lo anterior demanda en el estudiantado la construcción de una red de significados que implican reconocer el tiempo histórico y la empatía histórica. También demanda el reconocimiento del contenido, su ubicación temporal y los enlaces con otros procesos históricos.

El tema se hace más confuso cuando se llega a la perspectiva histórica. Solo siete estudiantes se acercaron a la respuesta. Ellos y ellas ubicaron el positivismo, la historia social, el marxismo, posestructuralismo, la heurística, la microhistoria, las perspectivas sociales o culturales y la historia económica para profundizar en el estudio de la Revolución Rusa. Evidentemente, muchas de esas categorías no corresponden a perspectivas históricas, pero para efectos de este estudio se tomaron como válidas pues indican que el o la estudiante maneja cierta noción del significado de *perspectivas históricas*.

Las bases que el futuro profesorado ha tenido para comprender la historia, más allá del dato, de las causas y consecuencias y de los procesos históricos, han sido insuficientes para que logren identificar e identificarse con alguna perspectiva histórica. Pareciera que los temas de historia son aprendidos de forma segmentada, sin relación entre los cursos y sin la ubicación de las teorías que dieron pie a los argumentos de sus docentes o de los autores que leyeron durante la carrera.

No es lo mismo comprender la revolución industrial a través de las lecturas de Eric Hobsbawm que con la bibliografía de Joan Scott, pues sus enfoques tienen una connotación de índole teórica y metodológica muy distinta (uno lo explica desde la tradición marxista y la otra desde los postulados de género). El asunto es que si una estudiante para profesora lee a ambos autores, y se fija únicamente en el contenido, está perdiendo la mitad del conocimiento y de la capacidad para desarrollar el pensamiento histórico. Centrarse únicamente en el contenido promueve un conocimiento descontextualizado, fragmentado y de corto plazo.

Con respecto a la dimensión ética de la historia fue muy revelador que ninguno de los estudiantes acertara una sola respuesta, o bien, que siete estudiantes decidieran no contestar. Dentro del modelo de Seixas, este concepto es trascendental pues permite al estudiantado posicionarse éticamente ante los diversos procesos históricos, más allá de juzgarlos. Por ejemplo, algunas preguntas sobre la dimensión ética que se podrían extraer del texto de la Revolución Rusa son: ¿Actuó correctamente el ejército de los Romanov? ¿La respuesta del pueblo fue la más adecuada? ¿Podía Lenin buscar otros medios para alcanzar el poder? Tales cuestionamientos permiten entender a los actores sociales a partir de su contexto con el fin de no imponer criterios que juzguen desde el presente las decisiones tomadas en el pasado.

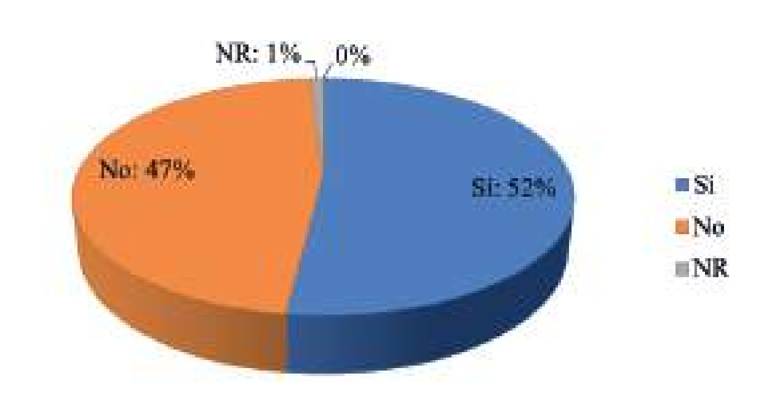
Quizá este concepto sea uno de los más abstractas del modelo de Peter Seixas y los estudiantes para profesor y profesora de Estudios Sociales no tendrían por qué tenerla clara, pues no forma parte de su plan de estudios. No obstante, llaman la atención algunos de los argumentos que dieron para tratar de explicar este concepto del pensamiento histórico. A la pregunta: "sobre el texto anterior, ¿cuál es la dimensión ética de la interpretación histórica?", algunas respuestas fueron las siguientes:

- "No estoy segura de lo que conlleva la dimensión ética, pero supongo que tiene que ver con explicar la historia como si hay *buenos o malos*. Me parece que debemos ser neutrales".
- "A mi parecer es un texto sintético e informativo más que analítico y profundo. Es simple y neutral, puesto que no se posiciona en ninguno de los dos bandos".
- "Creo que la dimensión ética es contar la historia tal y como es, por eso en el texto se puede ver que se hace un recuento continuo y lineal de cómo fueron ocurriendo los hechos que dieron paso a la Revolución Rusa".

La noción de *dimensión ética* es comprendida como sinónimo de neutralidad y objetividad en la historia. Esta idea también se puede observar en el cuestionario 1 y en las entrevistas a los estudiantes. Hay una representación de que la disciplina histórica debe ser objetiva y neutral para tener validez.

Para analizar la posición del estudiantado sobre el texto de la Revolución Rusa, se les solicitó que contestaran la pregunta: "¿Utilizaría el texto anterior en una clase de Estudios Sociales? Argumente." Los resultados se muestran en el gráfico 2:

Figura 2. ¿Utilizaría el texto anterior en una clase de Estudios Sociales?



Quienes no están de acuerdo con el uso del documento hicieron referencia a la cantidad de información en un texto tan corto, afirmaron que: "Es mucha información en pocas líneas. Para el nivel de colegio debemos entender que a muchos no les gusta leer y el texto es un poco pesado". Los que sí utilizarían el texto afirmaron que las ideas eran concretas: "Me parece que es un texto muy sintético y de fácil entendimiento para cualquier persona". La polaridad en las respuestas muestra las contradicciones discursivas que permearon al grupo de estudio.

Por último, en el texto 2 (Condiciones de vida y trabajo en la Costa Rica del siglo XX) se solicitó a las y los estudiantes que realizaran una propuesta didáctica para enseñar el pensamiento histórico con estudiantes de último año de colegio. De nuevo, las técnicas más creativas y mejor explicadas estuvieron en las causas y consecuencias, y en los cambios y las continuidades. Sobre la perspectiva histórica y la dimensión ética, casi no se realizaron propuestas. Para el concepto de uso de fuentes primarias, se mencionó el análisis de periódicos y fotografías de la época, pero no se explicó de qué forma se utilizarían.

Otras estrategias que se propusieron fueron cuadros comparativos, mapas conceptuales, esquemas, realización de dibujos, lectura del texto, trabajos grupales, lecturas del libro *Mamita Yunai* y explicaciones magistrales. Este ejercicio permitió reconocer cómo visualizarían las y los estudiantes el trabajo del pensamiento histórico en sus clases, sin embargo, fue insuficiente para reconocer su práctica. Por esta razón, se hace necesario, en una próxima etapa de la investigación, observar

directamente las lecciones que imparten para profundizar en los conceptos del pensamiento histórico que adquirieron y cómo las aplican.

3. Conclusión: la valoración de la formación inicial docente

La normalización de las prácticas educativas en la formación inicial docente conlleva discursos sobre cómo y qué debe ser enseñado en el nivel universitario. Tales discursos son luego reproducidos por los graduados de la carrera, creándose una especie de círculo de enseñanza. Este estudio exploratorio mostró una parte de tal círculo. Los aprendizajes universitarios inciden directamente en los discursos sobre la historia y su enseñanza de los egresados de la carrera del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. La idea de una historia objetiva, centrada en el contenido y fragmentada genera una práctica universitaria que se repite en la secundaria.

Esa normalización de las prácticas educativas no fue cuestionada por las y los estudiantes: al contrario, la reproducen. Su formación tiene un componente importante de cursos de historia, donde se esperaría que los conceptos del pensamiento histórico se desarrollen. No obstante, el estudio exploratorio mostró que no todos los conceptos son desarrollados a pesar de que el plan de estudios promueve el pensamiento crítico.

En tal sentido, cobra relevancia el reconocimiento del significado de aprender historia y de aprender a enseñarla tanto de docentes como de estudiantes de la Escuela de Historia, con el fin de comprender qué tanto y cómo se desarrolla el pensamiento histórico. El papel de la didáctica de la historia es trascendental en este punto, pues permite evaluar los discursos y metodologías empleadas en el nivel universitario. Y, por supuesto, el impacto que tendrán en la práctica y en la formación de un pensamiento histórico crítico en la ciudadanía costarricense. Nos parece, con Fabre (2018), que es urgente la formación de un profesorado dotado de un pensamiento histórico crítico que ayude a los y a las jóvenes estudiantes a navegar libremente por su mundo:

> Je voudrais, pour terminer, souligner l'enjeu, pour la formation du citoyen d'aujourd'hui, d'une initiation à la pensée critique des historiens, étant donné le véritable bombardement d'informations de toutes sources et de toutes origines qui atteint chacun par d'innombrables canaux[17] (p. 11).

Referencias bibliográficas

Fabre, M. (2018). Préface. En M.A. Éthier, D. Lefrançois y F. Audigier (Dirs.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 7-12). Bruxelles: Deboeck.

17 Finalmente, me gustaría resaltar la importancia para la formación del ciudadano de hoy de una introducción al pensamiento crítico de los historiadores, dado el verdadero bombardeo de informaciones de todo tipo y de cualquier origen que llega cada uno por innumerables canales (traducción de los autores).

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education, 31*(4), 1015-1038.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: PYV editores.

Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2018). Concepciones de la Historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica. En M. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Coords.), *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en contextos iberoamericanos* (pp. 367-379). Argentina: Asociación de profesores y Profesoras de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.

Seixas, P. (2014). The historical thinking Project. Recuperado de http://historicalthinking.ca.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

EL PRACTICUM, UNA OPORTUNIDAD PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO[18]

María del Mar Felices de la Fuente

marfelices@ual.es

Manuel J. López Martínez

mlm138@ual.es

María Dolores Jiménez Martínez

mjimenez@ual.es

Concepción Moreno Baró

cmoreno@ual.es

Jesús E. Rodríguez Vaquero

jvaquero@ual.es

Universidad de Almería, España

18 Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de Innovación Docente "Desarrollo del pensamiento crítico a través de las TIC en la formación inicial del profesorado" perteneciente a la Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Almería en el bienio 2017-2018.

1. Introducción

Conscientes del punto de inflexión que supone el Practicum en la experiencia formativa inicial del alumnado universitario para ser docente de infantil y primaria, ofrecemos una parte de los resultados obtenidos de una investigación cualitativa, mediante un estudio de casos de tipo interpretativo y evaluativo. Esta investigación indaga en una acción formativa desarrollada, principalmente, a través de seminarios grupales en el marco del Practicum, donde, como asesores, proporcionamos un marco conceptual sobre la enseñanza del pensamiento histórico para ser aplicado en la escuela. Hemos tomado como instrumentos de análisis las Memorias de Prácticas e Informes de Investigación de cinco estudiantes de cuarto curso, en su fase de Practicum, donde quedan recogidas sus propias actuaciones y reflexiones, así como el resultado de la formación recibida.

Aprovechando la efeméride del día de la Constitución, se les propuso tomar este acontecimiento como eje temático de sus intervenciones, para trabajar el pensamiento histórico con los niños y niñas de infantil y primaria. Ciertamente, la propuesta no estuvo exenta de dificultad, tanto por el reto que implicaba el hecho de trabajar este tema en sus aulas, como por el debate abierto que existía en la sociedad acerca de la necesidad de actualizar esta norma marco a raíz del conflicto político catalán. Sin embargo, se convirtió en una oportunidad para descubrir el potencial de este centro de interés como generador de aprendizajes y competencias.

2. Marco teórico

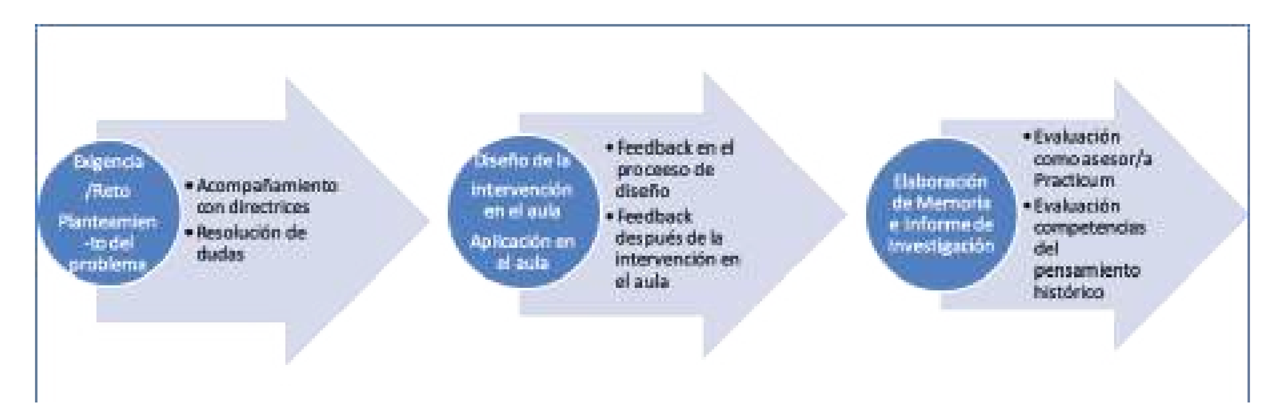
Estamos convencidos de que las prácticas externas pueden ser un contexto óptimo para transformar las concepciones de los futuros maestros y maestras -relativas a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y formar a nuestro alumnado universitario en estrategias que favorezcan la adquisición de competencias de pensamiento histórico en los espacios escolares (López, Felices, Jiménez y Moreno, 2018). En ese recorrido es importante acompañar en su propia práctica al estudiante que se está formando y orientarle en el contexto profesional en que interviene. Para ello, aprovechamos la contribución del movimiento de la práctica docente reflexiva que ya iniciara Schön (1992) y han continuado otros autores (Susinos y Saiz, 2016; Saiz y Susinos, 2017; Saiz y Susinos, 2018), a fin de fortalecer su identidad docente. Sirviéndonos de estas oportunidades de aprendizaje, realizamos una labor de reconocimiento para demostrar que los estudiantes son *sujetos epistémicos* (Rivero y Porlán, 2017), capacitados para elaborar conocimiento valioso sobre la práctica docente vinculada al pensamiento histórico en las aulas de infantil y primaria.

Esta investigación ha contemplado un doble objetivo: evaluar nuestra acción en el marco del Practicum y valorar si la formación recibida en el campo de la didáctica de las ciencias sociales ha sido suficiente para la adquisición de competencias relacionadas con el pensamiento histórico. Estamos, por tanto, adentrándonos en una parcela de investigación que responde a una preocupación formativa y autoinvestigativa. Queremos corroborar si los aprendizajes adquiridos se aplican cuando el alumnado tiene oportunidad de desarrollar sus competencias y de intervenir en el aula

de prácticas en su último año de Grado, o si por el contrario se precisa de una formación complementaria, aprovechando para ello la fase del Practicum.

Teniendo en cuenta esta inquietud, en el marco de la tutorización de prácticas, se planteó una estrategia formativa en varias fases que se indican a continuación:

Figura 1. Fases de la acción formativa con el alumnado.



La finalidad de nuestra propuesta enlaza también con el uso, por parte del estudiante universitario, de conceptos de primer y segundo orden (Seixas y Morton, 2013), presentes tanto en el diseño curricular, como en la base epistemológica de la ciencia histórica. Por esa razón, apostamos por una formación docente en ciencias sociales que aprecie el valor de los conceptos clave (Benejam, 1999) y que experimente en el Practicum con el modelo de enseñanza del tiempo histórico propuesto por Santisteban, González y Pagès (2010). En esta línea de actuación, se pidió al alumnado que diseñara, implementara y reflexionara acerca de una intervención que tuviera como tema la Constitución, con el fin de evaluar el modelo mencionado de las competencias del pensamiento histórico y la validez de los conceptos clave. Vimos oportuno centrar el proceso en la relevancia histórica del referéndum sobre la Constitución de 1978, pues como afirman algunos autores, esta relevancia histórica "es uno de los conceptos más interesantes y presentes en los currículos educativos" (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018, p. 43). Desde este enfoque, se valoró el tratamiento de una situación controvertida para la enseñanza y aprendizaje del conocimiento social e histórico, pues hacía apenas unas semanas se había reactivado un debate social centrado en la necesidad de actualizar el texto de la Constitución, por no dar respuesta a todas las demandas y sensibilidades de los territorios que conforman nuestro país.

3. Diseño metodológico de la investigación

Para evaluar nuestra acción formativa, hemos diseñado una investigación cualitativa, usando el método de estudio multicasos. En la selección de la muestra se han utilizado técnicas de muestreo no probabilístico y de tipo intencional, en función de su relevancia, y de los criterios y necesidades establecidas en la investigación (Bisquerra, 2016, pp. 143-144). En consecuencia, los

instrumentos de análisis han sido cinco Memorias de Prácticas e Informes de Investigación, elaborados por estudiantes de 4º curso de los Grados en Educación Infantil (dos estudiantes) y Educación Primaria (tres estudiantes) de la Universidad de Almería, quienes el pasado año académico (2017-2018) cursaron el Practicum IV[19], entre los meses de octubre y diciembre de 2017, en varios colegios públicos de la ciudad. Consideramos que el último curso del Grado es el más pertinente para comprobar si se han adquirido las competencias previstas en nuestra planificación formativa.

Antes de pasar al análisis de resultados, incluimos las orientaciones metodológicas que se facilitaron al alumnado para diseñar la intervención de la Constitución, y trabajar con ella el pensamiento histórico a partir del modelo de Santisteban, González y Pagès (2010).

4. Análisis de resultados

Los resultados parten del análisis de dos aspectos fundamentales: los obstáculos a los que se ha enfrentado el alumnado en prácticas al trabajar el pensamiento histórico en su aula y los resortes que ha empleado para superarlos. Analizar ambas cuestiones nos permite indagar en un doble sentido, por una parte, en qué medida el alumnado está dotado de las competencias y recursos necesarios para enfocar su propósito; y, por otra, en nuestra propia acción formativa en el aula universitaria y en los seminarios de reflexión del Practicum.

En relación con los obstáculos, destacan los vinculados con las dificultades inherentes a la didáctica de las ciencias sociales, y los que emergen de los programas educativos de los centros bilingüismo y del "reparto" curricular de las áreas. En relación con los primeros, se cuestiona la posibilidad de desarrollar el pensamiento histórico en estas etapas educativas. No obstante, pese a la influencia observada de las teorías clásicas de Piaget, se incorporan visiones actuales que contemplan la existencia de estrategias metodológicas que posibilitan el acercamiento a los conceptos de tiempo histórico:

> (...) a pesar de la lucha histórica por cuándo debe tratarse el tiempo histórico en los discentes, estamos de acuerdo [en] que una metodología no tan dependiente de la lingüística y sí de las imágenes y la secuenciación pueden aproximar contenidos más complejos y abstractos a seres de corta edad, que hasta el momento son considerados dependientes exclusivamente de lo concreto (PGI5).

19 Desde el presente curso 2018-2019, con la entrada en vigor del nuevo Plan de Estudios de 2015, este Practicum IV ha quedado extinguido, siendo sustituido por el Practicum III.

Tabla 1. Orientaciones dadas al alumnado para el diseño de la intervención.

<table>
<tr><th colspan="2">ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN
6 DE DICIEMBRE. CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978</th></tr>
<tr><th>COMPETENCIAS VINCULADAS AL PENSAMIENTO HISTÓRICO</th><th>ASPECTOS QUE PUEDEN TRABAJARSE EN LA INTERVENCIÓN</th></tr>
<tr><td>Preguntas generales</td><td>- ¿Qué es? ¿En qué consiste?
- ¿Cuándo nace? ¿Por qué?
- ¿Qué contiene? ¿Qué se dice en ella?
- ¿Es importante para los españoles? ¿Por qué?
- ¿Es un tema de actualidad? ¿En qué se nota?
- Otros aspectos formales de la Constitución…
- …</td></tr>
<tr><td>Conciencia temporal-histórica
• Tiempo-histórico
• Cambio-continuidad
• Temporalidad (pasado-presente-futuro)</td><td>- Profundizar en el tiempo/contexto histórico en el que nace la Constitución de 1978, a partir de fuentes históricas (citadas más abajo).
- Abordar los antecedentes de la Constitución: Dictadura
- Tránsito de la Dictadura a la Democracia (Transición Democrática).
- Presentar aspectos vinculados con ambos sistemas políticos para poner de relieve la contraposición entre Dictadura / Democracia): ¿existen libertades?, ¿cómo es el ambiente político?, ¿cómo se vive?… (con estas preguntas se invita a la reflexión).
- Posible actividad de mural con características de ambos sistemas (dependiendo del curso o nivel). Posible teatralización, debate con argumentos a favor y en contra de la Dictadura y de la Democracia.
PARA TRABAJAR LA TEMPORALIDAD (pasado-presente-futuro)
Pasado
- ¿Existieron otras constituciones anteriores en nuestro país? ¿Cuántas? ¿En qué otros contextos surgieron?
- ¿Por qué nace la Constitución de 1978? ¿Para qué sirvió?
- ¿Supuso algún cambio? ¿Qué cambio(s)?
- ¿Quiénes la elaboraron? ¿Fueron hombres o/y mujeres? ¿Por qué piensas que fue así?
Presente
- ¿Qué función tiene hoy en día?
- ¿Sigue siendo válida? ¿Se respetan sus contenidos/artículos?
- ….
Futuro
- ¿Qué podemos hacer como ciudadanos/as para que se cumplan en un futuro (y con mayor fuerza) los principios de convivencia, libertad, igualdad, democracia que incluye la Constitución?
- ¿Se podría modificar? ¿En qué aspectos?</td></tr>
<tr><td>Representación de la historia
• Narración histórica
• Explicaciones causales-intencionales</td><td>- Con algunas de las preguntas trabajadas en el apartado anterior se estaría trabajando también la “Representación de la historia” desde el punto de vista de la narración histórica o las explicaciones causales-intencionales.</td></tr>
<tr><td>Empatía histórica
• Contextualización histórica
• Pensamiento crítico
• Juicio moral
• Relativismo
• Pensamiento creativo</td><td>- Representaciones o dramatizaciones de elementos vinculados con la Constitución: hechos históricos, debates en la toma de decisiones, representación de personajes históricos…
- Trabajar con las familias: entrevistas (elaboradas de forma colaborativa entre alumnado y profesorado) a padres/madres y abuelas/abuelos sobre cómo vivieron ellos este proceso, ¿qué supuso para ellos/as?, ¿cómo lo recuerdan?… (Esto permitirá contrastar las distintas opiniones madres/ padres/abuelos/as).
- Estas entrevistas podrían grabarse para tratarlas en el aula con el alumnado y poner en común las distintas visiones de los entrevistados.</td></tr>
</table>

Interpretación histórica • Fuentes históricas (lectura-tratamiento) • Textos históricos • Metodología de investigación histórica	- Trabajar con diversas **fuentes** para introducir en contexto histórico: – Entrevistas a madres/padres y abuelos/as. – Fotografías. – Prensa escrita (noticias del momento). – Textos de la época. – Documentos audiovisuales: series de tv, documentales (hemeroteca TVE) – …

Fuente. Elaboración propia a partir del modelo de Santisteban, González y Pagès (2010).

Junto a la complejidad de los contenidos, se señala como obstáculo el descuadre que puede suponer en la programación una intervención centrada en la Constitución y en el desarrollo del pensamiento histórico. Para dar respuesta a esta situación, fue preciso abrir un proceso de negociación con las tutoras de los centros, e incluso enmarcar las intervenciones en otras asignaturas, como Lengua, ante la escasa presencia de las ciencias sociales en la planificación horaria del aula de primaria (COP9-10). Pese a las dificultades iniciales, el alumnado en prácticas pronto descubrió las diversas oportunidades de aprendizaje que brindaba la propuesta: "Dicho encargo, que en un principio supuso un descuadre de la línea de intervención [...] se convirtió, con el transcurrir de los días, en una oportunidad de reconducir el proyecto que se estaba realizando en el aula [...] que tiene como punto de partida la ciudad de Almería y la exploración de sus plazas[20]" (PGI5).

Una dificultad añadida, en nuestra opinión, y que coincide con la del alumnado, es la imposición del bilingüismo en los colegios. En este sentido, una alumna de primaria señala (COP9-10): "[...] el tener que aprender en otro idioma conlleva que los contenidos enseñados sean muy básicos y el alumnado dedique más tiempo y esfuerzo al aprendizaje del idioma que a la comprensión de los propios contenidos históricos, sociales y geográficos". Se cuestiona, en definitiva, que estamos formando un alumnado desvinculado de su realidad social, que difiere del modelo de ciudadanía informada, activa y comprometida al que aspiramos.

En todos los casos, el propio alumnado ha detectado una realidad evidente y que compartimos, como es el reducido lugar que ocupa la historia y la escasa valoración que se hace de ella en estas etapas educativas. Como muestra, valga esta cita referida a primaria (COP9-10): "[...] la historia en esta etapa educativa puede verse en un segundo plano, puesto que, además del poco tiempo del que se dispone para enseñar ciencias sociales, dos módulos de 45 minutos por semana, se suelen priorizar los contenidos geográficos y sociales sobre los históricos". En contrapartida, desde la etapa de infantil, esta percepción difiere, pues una alumna señala (PGI5): "[...] se puede observar que de manera constante y diaria se trabaja con términos espacio-temporales en las rutinas diarias, con el tiempo cronológico, con el tiempo histórico en cualquier secuencia didáctica, etc. [...]

20 Una de las plazas exploradas por esta alumna en su propuesta de intervención didáctica, donde culminaba su itinerario espacio-temporal proyectado por la ciudad de Almería, fue la plaza del Ayuntamiento. Se trata de la Plaza de la Constitución, que es popularmente conocida como Plaza Vieja, en cuyo centro se ubica un monumento emblemático de la tradición liberal del s. XIX denominado "Los Coloraos".

destacamos la importancia que tiene esto para el desarrollo cognitivo, por suponer un afianzamiento de la comprensión de lo abstracto".

En relación con el componente emocional, el alumnado muestra situaciones de ansiedad y estrés al afrontar los procesos de transposición didáctica de los contenidos, máxime tratándose de un tema controvertido, mediatizado y complejo como la Constitución (COP9-10). Sin embargo, nos ha sorprendido gratamente la capacidad de reacción de los y las estudiantes. Muy significativo ha sido el trabajo en equipo que fue surgiendo, principalmente, entre el alumnado del Grado en Educación Primaria, quienes tejieron una red de apoyo inter-centros, de forma espontánea, para solventar las incertidumbres e inseguridades que surgieron. Así lo recoge un alumno (RLP10-11): "[...] debatir, discutir y charlar sobre educación con mi compañera ha sido una de las sensaciones más gratificantes que he podido tener. Nos hemos coordinado, a pesar de estar en centros educativos distintos [...] ha sido fantástico comprobar cómo hemos complementado ideas, visiones y perspectivas que pueden ser distintas".

La complejidad del contenido fue otro reto a afrontar. Este se solventó mediante la búsqueda de información y la puesta en marcha de procesos de transposición didáctica, en los que se aprovechó la formación inicial previa recibida en didáctica de las ciencias sociales:

> Con mi asesora de prácticas, he sentido una cercanía intelectual que valoro como fundamental (...) He tenido la fortuna de asistir a sus clases y poder empaparme bien de unos anclajes metodológicos que seguro guiarán mi actuación docente en el fututo (...) en estas prácticas, hemos podido llevar a las aulas una parte de todas estas enseñanzas teóricas que tan difícil veía trasladar a la práctica" (RLP10-11).

Los seminarios de formación fueron igualmente imprescindibles para orientar las intervenciones del alumnado. Así lo expone una alumna de Educación Primaria:

> Estas actividades debían ser atractivas, despertar el interés del alumnado y permitirle aprender a través de la reflexión y la acción. Para ello, fue imprescindible el asesoramiento por parte de nuestra asesora del Prácticum IV, que nos facilitó orientación y bibliografía (RAP10-11).

Creemos conveniente reseñar también algunas valoraciones donde el alumnado pone de manifiesto tanto el impacto que ha supuesto esta experiencia para su formación, como la importancia de trabajar estas temáticas:

> Es difícil plasmar por escrito la ilusión de ver a niños y niñas de tan corta edad remarcando que todos debemos decidir, que el autoritarismo dictatorial no es una opción y que a lo largo de la historia no han sido pocos, más o menos conocidos, los que han procurado un mundo más equitativo (PGI5).

Otra estudiante de Infantil exponía que:

> Esta forma de trabajar la Constitución (...) aporta a los niños y a las niñas la toma de conciencia del pensamiento histórico, al comparar las cosas que había antes con las que hay ahora y al buscarle explicación a esos cambios (MFI4).

5. Conclusiones

En esta fase del Practicum, hemos creado un entorno de aprendizaje donde el alumnado universitario ha podido comprobar su capacidad para afrontar situaciones profesionales complejas. Enlazamos así con la propuesta de López, León y Pérez (2018), quienes remarcan la necesidad de ampliar los estudios que evalúen el impacto de las acciones formativas. Desde esta perspectiva, hemos aprovechado el periodo del Practicum para mejorar la formación inicial del alumnado en el marco de nuestra área y para enfrentarle a situaciones en las que han tenido que reactivar capacidades latentes ya adquiridas, pero que no habían sido puestas aún en práctica. Hemos logrado que tomen conciencia de las competencias que poseen para desarrollar el pensamiento histórico en las aulas de infantil y primaria, incrementando así su grado de confianza y seguridad desde posiciones iniciales de incertidumbre, inseguridad y miedo. Esto ha sido posible a partir de las tres fases expuestas anteriormente, en las que se estimuló su capacidad reflexiva y metacognitiva, cualidades que han quedado recogidas en los documentos analizados.

Para concluir, pensamos que esta propuesta formativa ha servido igualmente para fortalecer a nuestro alumnado y para activar aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación inicial. Nos proponíamos generar un cambio y transformar las percepciones de los y las estudiantes acerca de la enseñanza de la historia y sus finalidades. Con nuestra práctica creemos haberlo conseguido, sobre todo si tenemos en cuenta las afirmaciones del alumnado en las que da buena cuenta de sus propias experiencias y del compromiso adquirido con la formación de un nuevo modelo de ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 21, 5-12.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (Coords.). (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.

López, M. C., León, M. J. y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa, 36*(2), 529-545.

López, M. L., Felices, M. M., Giménez, M. D. y Moreno, C. (2018). El Practicum como estrategia formativa del pensamiento histórico en estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en DCS* (pp. 243-252). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid y AUPDCS.

Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando El Católico y AUPDCS.

Saiz, A. y Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España). *Perspectiva Educacional, 56*(3), 3-24.

Saiz, A. y Susinos, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 22*(1), 393-411.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto.

Susinos, T. y Saiz, A. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación, 14*(1), 5-13. Recuperado de http://webs.uvigo.es/reined/.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN HISTORIA. TENSIONES ENTRE EL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO. UN ESTUDIO COMPARADO

Miguel A. Jara

mianjara@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Sonia A. Bazán

bazansa@gmail.com

Silvia A. Zuppa

zuppasilvia@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

1. Aspectos de una formación situada

Las Facultades de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (1972) y de la Universidad Nacional de Mar del Plata (1974) tienen una historia en común: ambas surgen como universidades provinciales y en la misma época, antes del golpe de Estado de 1976, por decisiones políticas del Ministerio de Educación de la Nación se convierten en Universidades Nacionales. Desde sus inicios, entre diversas carreras, forman a profesores y profesoras en historia y han sido caja de resonancia de los contextos sociopolíticos y los cambios culturales que han ido configurando un modo democrático de la sociedad argentina desde el año 1983.

Contextos clave para comprender las propuestas formativas. En el caso de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.), los inicios de la vida en democracia produjeron un cambio de plan de estudios que, desde su aprobación (1985) hasta la actualidad, han centrado la formación en un profesorado con una fuerte impronta historiográfica y una escasa formación didáctica. Es, evidentemente, una propuesta formativa que ha propiciado un modo de pensar la teoría y la práctica y que la investigación, desde hace un par de años, viene señalando como un límite que es necesario replantearse. Los espacios dedicados a la formación pedagógica y didáctica, en un plan de estudios de 29 asignaturas, son solo cuatro, entre ellas la Didáctica General y Especial y Prácticas Docentes para el profesorado en historia[21].

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), por su parte, ha implementado diferentes planes de estudio (1991-1994 y 2003 hasta la actualidad), que también han repetido la centralidad de la formación del profesorado en la especificidad disciplinar y un espacio reducido para la formación docente. El último de los planes de estudio contiene tres espacios (disciplinar, áreas de las ciencias sociales, formación docente). El espacio de la formación docente es común a todos los profesorados de nuestra facultad, conformado por seis asignaturas, siendo la última la Didáctica Específica y Práctica Docente[22]. En este caso, también encontramos la necesidad de un cambio urgente para lograr una formación docente que establezca relaciones genuinas entre la teoría y la práctica.

En ambos casos, es evidente la escasez de la formación didáctica en el estudiantado; escasez que se traduce en un límite que como profesores/as formadores/as nos invita a buscar/crear alternativas para ofrecer mejores oportunidades para los/as futuros/as profesores/as en historia. No se trata, entiéndase bien, de una disputa de campos de conocimientos. Sostenemos que para enseñar historia hay que saber historia; pero también sabemos que con ello no alcanza para resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar. Consideramos que una formación

21 En otros escritos, he analizado la propuesta formativa Jara, M. A. (2012). "Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia", en *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N.º 11, Año 2012, pp. 15-29. Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona.

22 El Ciclo de Formación Docente está conformado por Problemática educativa, Adolescencia, educación y cultura, Sistema educativo y currículum, Planeamiento y Gestión Institucional, Didáctica General y Didáctica Específica y Práctica Docente. Las cinco primeras dependen del Departamento de Ciencias de la Educación, mientras que la Didáctica Específica depende de cada departamento de carrera.

destinada a un profesorado debería ofrecer el conocimiento didáctico necesario que permita al profesorado tomar las mejores decisiones en la clase.

2. Dos dispositivos de una formación situada

En la UNCo, desde hace un buen tiempo, ante la indefinición de una reforma o cambio de plan de estudios, ideamos alternativas para ofrecer en la formación inicial del profesorado; opciones que se vinculan al dinámico desarrollo de las investigaciones en didáctica de la historia y que procuran estar atentos a los problemas actuales en la historia enseñada.

Las asignaturas de Didáctica General y Especial (primer semestre) y Prácticas Docentes (segundo semestre) se ubican en el último año del profesorado en historia. En ambos espacios se procura dar continuidad[23] a una propuesta formativa que plantea como principal finalidad la aproximación del estudiantado al desarrollo de un pensamiento didáctico de la historia, entendido como una síntesis de opciones[24] de orden epistemológico, metodológico y contextual.

La propuesta, que fue madurando por más de una década, articula experiencia e investigación y parte desde la perspectiva de que es posible reconfigurar la formación inicial del profesorado, atendiendo a algunos aspectos de la compleja tarea. Un plan de estudios que ofrezca una formación equilibrada para comprender los problemas historiográficos y didácticos; una organización de contenidos disciplinares que focalice en nuevas formas de construir periodizaciones, atentos a los problemas que caracterizan la complejidad del presente y dialogando constantemente con el pasado-futuro; una formación que priorice finalidades claras en relación a la formación de ciudadanías plenas y que ponga el interés en el para qué enseñar más que solo enfatizar en cómo hacerlo; configurar una nueva relación entre teoría y práctica que supere los límites y las miradas cristalizadas impuestas por una práctica tradicional de pensar la enseñanza de un objeto que es dinámico y cambiante y, finalmente, una formación inicial que dialogue y recupere las experiencias, saberes y conocimientos construidos por el profesorado en ejercicio (Jara et al., 2017, pp. 5-6).

En este marco, se aborda la propuesta que parte, en un primer momento, de un eje que entiende la didáctica de la historia como un campo de conocimiento que se ocupa de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar, es decir, que se nutre y teoriza sobre la práctica de la enseñanza de la historia y procura dar respuestas u orientaciones al profesorado para construir metodológicamente en un aula situada, y que contribuya al desarrollo de un

23 Decimos continuidad porque, al no tener correlativas, la Didáctica General y Especial puede cursarse desde el segundo año de la carrera, mientras que la Práctica Docente, por el régimen de correlativas, solo en el quinto año de la carrera, después de haber cursado y aprobado las asignaturas históricas troncales. En este sentido, no todos/as las/os estudiantes que han cursado y aprobado la Didáctica acceden, en el segundo semestre, a realizar la Práctica Docente, mayoritariamente la realizan dos o tres años después.

24 Este aspecto se puede profundizar en Jara, M. A. (2017). "Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia". En V. Salto (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias*. Cipolletti: Ed. UNCo (pp. 43-57).

pensamiento didáctico de la historia. Entonces, ¿qué ofrece la didáctica para pensar didácticamente la historia?

En torno a esa pregunta inicial se organiza un programa de contenidos/temas/problemas en torno a las finalidades en la enseñanza (¿para qué y por qué enseñar historia?); a las relaciones entre la producción del conocimiento histórico y el conocimiento histórico escolar (¿qué historia enseñar?); a los proyectos, tensiones y desafíos en instituciones escolares (¿dónde enseñar historia?) y, finalmente, a la organización de criterios y orientaciones para la construcción de una propuesta de enseñanza (¿cómo enseñar historia?). Cada uno de estos núcleos es acompañado, en el debate y reflexión, por bibliografía específica y producciones individuales y grupales.

En un segundo momento, ya en la Práctica Docente, la propuesta continúa con un eje que entiende que la práctica docente de la enseñanza de la historia presupone una síntesis de opciones en la construcción metodológica, proceso en el cual los/as estudiantes del profesorado aprenden a tomar decisiones para organizar, llevar a cabo y evaluar sus experiencias situadas. En este sentido, la finalidad fundamental es brindar perspectivas teóricas y metodológicas que contribuyan, en conjunto, al análisis e interpretación del desarrollo de las experiencias en la enseñanza de la historia.

El trayecto de la formación didáctica y de la práctica concluye (formalmente) con unas jornadas sobre "Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia" en las que los/as estudiantes comunican sus experiencias, recuperando sus narrativas, algunos aspectos o semblantes que valoran como potentes para compartir, a partir de un formato ponencia, en un espacio público y abierto.

En el caso de la UNMdP, la propuesta formativa se diferencia en muy pocos aspectos de la propuesta de la UNCo. Una de las diferencias la encontramos en que la asignatura Didáctica Específica y Práctica Docente es anual y la otra la encontramos en la exigencia de las correlatividades para su cursada, que se establecen tanto en el Plan de Estudios como en el Reglamento de Prácticas vigentes. Para cursar esta asignatura, los estudiantes deben cumplir con lo que establece la Ordenanza de Consejo Académico N° 1680 que reglamenta la práctica y donde se indica que, para acceder a la práctica docente, los/as estudiantes deberán cumplir las siguientes condiciones:

- tener aprobada la totalidad de las asignaturas del Ciclo de Formación Docente (OCS 1163) y las establecidas por cada departamento en su plan de estudios;
- haber cumplido con las exigencias que la cátedra establezca, de acuerdo con su modalidad y orden interno;
- haber realizado y aprobado con carácter de trabajo práctico observaciones de clase en distintos establecimientos, para lo cual los profesores responsables de la cátedra de los distintos profesorados suministrarán al estudiante practicante una planilla con escalas de observación.

La Didáctica Específica de Historia se encuentra al final del Ciclo Pedagógico de la formación docente; dedica el primer cuatrimestre para el dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el nivel secundario. Durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes realizan sus prácticas docentes en una escuela de enseñanza secundaria. A partir de esta experiencia comienzan a delinear su identidad profesional donde se entremezclan su biografía personal, las representaciones acerca del *buen profesor* y la realidad misma del aula (Anijovich et al., 2009; Bain, 2012).

La formación inicial del profesorado debe contemplar lo disciplinar y lo pedagógico, y, por esta razón, la entendemos como "un trayecto, un espacio flexible y de construcción" (Anijovich et al., 2009, p. 28). Desde esta perspectiva, buscamos conciliar los contenidos disciplinares que los estudiantes aprenden durante su tránsito por la carrera con el conocimiento didáctico de esos contenidos de base disciplinar. Por tanto, en el trayecto de la práctica docente se evidencia la formación inicial como una tarea compleja para todos los sujetos que intervienen (Pagès y Benejam, 1997; Pagès, 2002, 2004, 2009; Souto, 2006, 2009, 2016).

Esta situación nos invita a desarrollar estilos de enseñanza y de aprendizaje que se basen en la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento histórico, y que, al mismo tiempo, incorporen propuestas pedagógicas que contengan temas, nociones y saberes relacionados con las identidades culturales, donde los jóvenes se reconozcan y les permitan intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán (Rosaldo, 1999; Reguillo, 2003).

3. Narrativas y valoraciones del espacio de la práctica como dispositivo de formación

Si bien, como planteamos anteriormente, recuperamos las preocupaciones de dos universidades nacionales públicas distantes en el extenso territorio de nuestro país, con dispositivos de formación con identidad propia, compartimos los mismos desafíos que reafirman el espacio de la práctica como dispositivo de formación (Souto et al., 1999), pero que, a la vez, se despliegan como opción de dispositivo de investigación.

El estudiantado del profesorado en historia, en ambos casos, entiende que la propuesta específica de la Didáctica de la Historia los interpela, tensiona y, en algún punto, los desestructura en cuanto al modo de pensar históricamente que le ha ofrecido la formación disciplinar. Es un proceso que, según se desprende de sus narrativas, genera angustias, temores e incertidumbres porque pone en tensión los recorridos historiográficos que han aprendido con los problemas epistemológicos y metodológicos de la historia que han de enseñar.

Nuestras propuestas parten de la idea de formar profesores/as críticos y reflexivos y ello supone el desarrollo de un pensamiento creativo e innovador; porque para distanciarse de las estructuras rígidas de la historia tradicional hay que abrirse a lo nuevo, ejercitar una escucha y actitud atenta a las posibilidades de construir otras historias escolares que sean útiles a los/as jóvenes para comprender, actuar e intervenir en el mundo que habitan e incluso distanciarse de los propios formatos de aprendizaje disciplinar.

Esta finalidad es la primera tensión con las que el estudiantado se enfrenta en la formación didáctica: construir propuestas de enseñanza que sean innovadoras. Tensión que es interpretada por el estudiantado como una dificultad que demanda un tiempo de construcción, sobre sucesivos borradores, hasta que lo pensado cobra coherencia en esa síntesis de opciones (metodológicas y epistemológicas). Las voces de los/las estudiantes posibilitan nuestro análisis y se ofrecen como vía de superación de la incertidumbre intrínseca de la Didáctica, ya que podemos reconocer a través de ellas qué piensan, qué aprenden y, al menos, qué desean hacer con lo que aprendieron.

Notamos que, frente a la propuesta de ser innovadores/as, los/as estudiantes sienten que deben inventar otras cosas que, alejadas de sus propias críticas a la historia tradicional, sean interesantes o atractivas. Organizar propuestas innovadoras para enseñar historia, implica recrear periodizaciones y representaciones acerca del tiempo y los sujetos, interpelar discursos y narrativas históricas, provocar y provocarse con preguntas que no llevan implícitas respuestas acabadas y construir o utilizar materiales que contribuyan a las finalidades planteadas. Este proceso complejo presupone nuevos aprendizajes y es aquí donde se evidencian los límites de una formación que piensa la práctica desligada de la teoría o a la inversa.

Las mismas tensiones aparecen cuando accionan las propuestas construidas. A ello se le suman los miedos, temores e incertidumbres en una instancia en la que se distancian del papel de estudiante para actuar en la clase desde el lugar del profesor/a, se enfrentan a múltiples miradas de otros/as (estudiantes, co-formadores/as y formadores/as) y en la que se sienten evaluados/as. Miedos, expectativas, deseos, nervios e inseguridades se conjugan en las primeras experiencias y van dejando huellas, marcas, que es importante analizarlas didácticamente para generar competencias reflexivas, que impidan la naturalización de los modelos esquemático de enseñanza y que abran la atención de los/las futuros/as profesores/as hacia la didáctica como campo conectado a la disciplina, pero que combina epistemología, metodología y praxeología. Entendemos la instancia de la práctica como dispositivo de formación, al desafiar a los/las estudiantes ante un recorrido profesional como *práctico reflexivo* (Schön, 1998), que sea capaz de resolver los problemas relativos a la educación, que construya nuevas estrategias, nuevas formas de afrontar esos problemas y que esa forma indague sobre su propia práctica profesional. Se reflexiona sobre las dificultades y las buenas prácticas y esto lo determinan, en sus relatos, los/as mismos/as protagonistas.

A modo de ejemplo, para graficar lo dicho, compartimos algunos fragmentos de las narrativas de tres estudiantes de la UNCo., aspectos que son compartidos con y en otros relatos. Estos fragmentos se refieren a la primera clase:

"En ese momento sentí muchos nervios y pensaba en cómo iba a hacer para que lo que yo quiero enseñar, en los y las estudiantes se pueda comprender. Algunas preguntas surgieron en mi mente, ¿cuál sería la impresión que los y las estudiantes tendrían de mi clase?, ¿cuáles serían sus preguntas? (...) Cuando el profesor me cedió el lugar, comencé saludando a los chicos y chicas, me presenté una vez más, contándoles que iba a compartir un par de clases con ellos en calidad de profesora. Los rostros de los y las estudiantes me trajeron un par de recuerdos, porque me recordaba que hace unos pocos años atrás yo estaba sentada ahí. (...) Después de eso, me paré frente al pizarrón para anotar la fecha de la clase, y sentí que después de tanto estudio

y esfuerzo en la facultad por fin podía experimentar aquello que solo leía en textos" (N1- P1-F). (UNCo).

"El día de mi práctica comenzó, realmente, la noche anterior. En mis sueños se me hacía tarde para llegar a la escuela, planificaba milimétricamente cada minuto de la clase y, desesperadamente, intentaba acomodar cinco minutos que me quedaban libres, que sólo mi psiquis sabe qué significaban esos minutos que flotaban sin poder encajar (llegó el día y di la clase). Siento que debo revisar algunas cuestiones de organización del tiempo de mi práctica. Creo (humildemente) que por ser la primera y estar repleta de nervios, no estuvo mal. Bah, no estuvo tan mal" (N1 - P2-M). (UNCo).

Un estudiante, de la UNMdP, en sus narrativas, al referirse a su primera clase, manifiesta y explicita todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional, lo que Zabalza (2004, p. 21) define como *dilema*.

El día 19 de agosto concurrí a mi primera clase como practicante, en el curso de 4° 5°, en el colegio Luis Federico Leloir. La sensación fue muy rara, más que nervios sentía ansias de comenzar y de saber si lo planificado por mí iba a dar resultados (DL). (UNMdP).

También las narrativas nos permiten comprobar cómo un docente pasa por las diferentes emociones, actúa de diferente manera en su transcurrir profesional en el aula (Berliner, 1988; Huberman, 1988). La primera impresión que manifiesta, otra practicante, es la de supervivencia en el aula, "acomodarse" y de a poco, cuando va ganando experiencia y va afianzándose en el contexto áulico, puede dirigir su clase o innovar en la enseñanza para "capturar" la atención de sus estudiantes.

"Antes de ingresar al aula, me sentía expectante y entusiasmada. Hoy los estudiantes volvían de las vacaciones de invierno, con lo cual esperaba que estuvieran un poco dispersos. [...]La primera parte de la clase, en la que me presenté y luego leí un relato en voz alta, sentí que los estudiantes también estaban expectantes y fueron muy respetuosos. Después realicé en el pizarrón un esquema a partir de lo que ellos fueron respondiendo y comentando a mis preguntas. Esta instancia de la clase fue en la que me sentí más cómoda y en la que creo que hubo realmente un proceso de construcción colectivo, ya que los estudiantes participaron mucho y se les veía atentos. Me sentí bien escribiendo en el pizarrón y el esquema quedó bien ordenado y completo, incluso esperaba que costara más armarlo" (CG) (UNMdP).

En otros casos, los estudiantes evalúan sus clases para poder realizar reajustes de los procesos didácticos. Aquí estamos frente a los reajustes/transformación de la práctica: la necesidad de la reflexión para replantear la acción, adquirir experiencia profesional y poder vincular la teoría con la práctica (Barba et al., 2014). En la siguiente narrativa, podemos leer:

Acabo de terminar la primera clase de las prácticas y me quedé con dos sensaciones. La primera tiene que ver con que los objetivos alcanzados fueran parciales y escuetos frente a los propuestos en la planificación. La segunda es que el grupo es más desafiante de lo que me había parecido en las observaciones.

La próxima clase voy a retomar las ideas centrales, abordaremos el texto [...] y tendré que ajustar las actividades al tiempo "aprovechable" de la clase (DARV) (UNMdP).

4. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico en la formación

Hasta aquí hemos ofrecido algunos aspectos del dispositivo de formación que implementamos en el marco de la didáctica de la historia y la práctica docente. En este proceso encontramos, como formador/a, diversidad de situaciones que emergen y evidencian ciertas tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico. Las notas comparadas las agrupamos en torno a dos preguntas que nos orientan en la indagación y la reflexión de prácticas situadas: ¿Qué ha aportado la formación disciplinar al desarrollo del pensamiento histórico en los/as estudiantes del profesorado? ¿Qué ha aportado la formación y la práctica específica al estudiantado del profesorado para el desarrollo de un pensamiento didáctico de la historia?

Las tensiones entre dos pensamientos específicos -complementarios y necesarios en la enseñanza- aparecen en el último año de la carrera del profesorado en historia, tanto en la UNCo, como en la UNMdP. Es una de las tensiones, entre otras tantas, que evidencia la necesaria relación entre teoría y práctica; entre historiografía y enseñanza de la historia, que pone a los/as estudiantes en una situación de incertidumbre, angustias y temores cuando deben tomar decisiones sobre *para qué, qué, a quiénes, dónde* enseñar historia; se trata de pensar en una síntesis de opciones que invite al estudiantado en formación a ser autor/a de lo programado para ser puesto en escena. En este sentido, compartimos, como profesores/as encargadas/os de las cátedras de referencia, la idea de que la síntesis de opciones (epistemológicas, metodológicas y praxeológicas), presentada como orientadora en los dispositivos de formación, es una estrategia que supera la tradicional escisión entre teoría/práctica, en tanto entendemos que resulta imposible pensar una teoría sin prácticas y una práctica ateórica, porque, en definitiva, ¿cómo se produce el conocimiento historiográfico y/o escolar?

En esta tensión, sobre pensamiento histórico, encontramos también algunas coincidencias. El pensamiento histórico, entendido como una construcción social, intencional, dinámica y contextualizada, es una perspectiva compartida por las autoras y el autor de este texto[25]. Los fragmentos compartidos muestran, desde la perspectiva estudiantil, cómo reconocen que la formación disciplinar ha ido conformando su propio pensar históricamente. A través de esas voces, notamos que les ha ofrecido conocimiento historiográfico, información histórica, debates sobre algunos temáticas específicas, pero, lamentablemente, pocas oportunidades para pensar en las complejas relaciones entre el pasado/presente/futuro que permitan identificar con cierta claridad cambios y continuidades o mirar el pasado desde otras periodizaciones u otras dimensiones del tiempo histórico que ayuden a problematizar los contenidos y no a buscar respuestas ya construidas en los relatos históricos hegemónicos. Coincidimos que a pensar se aprende y la formación debe atender a esta premisa: enseñar a pensar históricamente, como finalidad primera y última en la enseñanza de la historia, independientemente del nivel educativo que se trate, porque es un derecho democrático para una ciudadanía plena que debe intervenir con argumentos para construir futuros inclusivos.

25 En otros escritos hemos desarrollado sobre el tema; Jara y García; 2015; Jara, 2016, 2017; Jara y Cerdá 2016, 2018; Bazán y Zuppa, 2013, 2015, 2017. También es un tema que ha sido ampliamente abordado por Pagés, 2009; Pla, 2005; Santisteban, 2010, 2018; Coudannes, 2014, 2018, por nombrar solo algunos/as.

En cuanto al pensamiento didáctico de la historia, lugar en el que se materializan y resuelven las tensiones, debería ser una de las preocupaciones centrales en la formación didáctica del profesorado. El espacio de la práctica se despliega, entonces, como intersección entre el reconocimiento reflexivo del propio aprendizaje del pensamiento histórico y el desarrollo del pensamiento y la acción didáctica, ya que es justamente la experiencia en la práctica la que abre el recorrido en el pensamiento didáctico. Hablar de didáctica implica necesariamente hablar de práctica y es ahí donde centramos la atención en este artículo. Cuando la formación disciplinar ofrece conocimiento histórico orientado por preguntas y problemas, se aprende a reflexionar epistemológicamente sobre la producción del conocimiento que se aprende y si este ejercicio se convierte en un hábito en el estudiantado, estaríamos en condiciones de articularlo con el pensamiento didáctico de la historia. Lograr esto sería un avance en la formación. Saber historia y saber pensar históricamente para luego aprender a enseñarla. Es un proceso complejo, no lineal ni unívoco, que habilita

> a los futuros profesores incursionar en situaciones problemáticas ya recorridas por los historiadores o replantearlas de acuerdo con los contextos educativos, poder sumar los relatos aportados por las investigaciones históricas e historiográficas. Reconocer esta prioridad disminuiría la tensión entre la problematización del contenido y el cumplimiento del listado de los contenidos prescriptivos por el Diseño Curricular, evitando de este modo que la Historia acabe llegando a la puerta del aula como un listado de hechos que los alumnos deben aprender y que los profesores deben enseñar perdiendo en el camino la problematización y las incógnitas que vuelven al contenido coherente, significativo y fascinante, en definitiva, el sentido de la enseñanza de la Historia (Bazán y Zuppa, 2013, p. 66).

Finalmente, en un análisis comparativo entre dos unidades académicas que forman a profesores y profesoras en historia -a partir de dos dispositivos con identidad propia- podemos concluir que los problemas comunes de una formación con fuerte impronta disciplinar nos ha permitido abonar la idea de que hoy resulta imposible formar desde una perspectiva instrumental, cronológica y normativa; no sólo porque no contribuye a las finalidades de un pensamiento crítico y creativo, sino porque

> El pensamiento histórico y el pensamiento didáctico son dinámicos, son construcciones sociohistóricas y culturales que no se aprenden de una vez y para siempre, sino que se van reconstituyendo, en el marco de las investigaciones y producciones historiográficas, didácticas, curriculares y, también, desde las decisiones que cotidianamente debe ir definiendo el profesorado (...) La formación inicial debería ofrecer la oportunidad para que el estudiantado se vincule y establezca otras relaciones entre teoría y práctica, en tanto compartamos la idea de que no hay un conocimiento didáctico universal del contenido histórico escolar, sino construcciones metodológicas casuísticas, contextualizadas y siempre orientadas por las decisiones (síntesis de opciones) que el profesorado toma a la hora de pensar y accionar en la enseñanza de unos determinados contenidos históricos (Jara, 2017, pp. 50-52).

Desde los dispositivos del espacio de la práctica de ambas cátedras, hemos señalado componentes y acciones que ponen en juego las relaciones genuinas entre teoría y práctica, entre contenido y enseñanza, que desafían a los/las futuros/as profesores/as a convertir sus temas de enseñanza

en problemas que abarquen desde el problema historiográfico al problema de enseñanza, pero anclado al contexto marcado por el nivel en el que se enseña y el marco sociocultural en el que está inmersa la escuela en la que se llevan a cabo las propuestas. El pensamiento didáctico implica al conocimiento disciplinar, pero, centralmente, convierte cada situación de enseñanza en un fenómeno social concreto y complejo que involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan, y en esa interacción mediada por la propuesta de enseñanza y el contenido se despliega el pensamiento didáctico. La práctica, como red de dispositivos, se manifiesta en las clases que suponen una relación didáctica imbricada con la episteme disciplinar- que también opera como dispositivo- en la que los futuros/as profesores registran, a partir de su propia experiencia, los significados y sentidos de enseñar a pensar históricamente. En este estudio hemos recuperado esas voces que habilitan líneas de investigación en torno al pensamiento didáctico.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). Experiencia de formación en la docencia. En R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora y M. J. Sabelli, *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias* (pp. 25-36). Buenos Aires: Paidós.

Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación, 4,* 63-74. Recuperdo de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8.

Barba, J. J. y González Calvo, G. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión sobre la acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes -REEFD, 405*, 55-63. Recuperado de http://reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/35/37.

Bazán, S. y Zuppa, S. (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación. 6*, 57-74. Recuperado de

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/35.

Bazán, S. y Zuppa, S. (2017). Introducción al dosier: "Investigación, pensamiento histórico, justicia curricular en la enseñanza de la Historia.". *Pasado Abierto*, 2-9. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2481/2563.

Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment. (proceedings of the 1988 ETS international conference* (pp. 39-68). Princeton: N.J. Ed.

Coudannes Aguirre, M. A. (2014). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de Profesores en Argentina. *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales. 13*, 61-69. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/issue/view/21663/showToc.

García, N. B. y Jara, M. A. (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia. Departamento de Historia, 16*, 60-77.

Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia.* Madrid: Ariel.

Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E.* Barcelona.

Jara, M. A. et al. (2017). Dispositivos para la formación del profesorado en historia. En V. Salto (Comp.), *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias.* (pp. 3-17). Cipolletti: FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Jara, M. A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En V. Salto (Comp.), *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias.* (pp. 43-57). Cipolletti: FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Jara, M. A. y Arangue, D. A. (2018). La mujer en los conflictos socioeconómicos en la Norpatagonia: una mirada desde la enseñanza de la historia regional. *Historia Regional. Sección Historia, 39*, 1-10. Recuperado de http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía, 18*, 43-51. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia, 2*, 175-210.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en America Latina. *Ultima Década*, 1-20. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200002.

Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, multiculturalidad. *Seminario "El derecho a la identidad cultural".* Tijuana-Baja California: UIA-Noroeste. Recuperado de http://www.tij.uia.mx/academicos/elbordo/vol03/bordo3_ciudadania1.html.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados, 14*, 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.

Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos – Revista de Educación*, 113-136. Recuperado de http://dx.doi.org/10.18172/con.531.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Madrid: Narce.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA

Caroline Pacievitch

pacievitch@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Juliana Alves de Andrade

julianadeandradee@hotmail.com

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Luciana Rossato

lucianarossato1972@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

1. Qual o lugar da Didática da História na formação de professores?

O debate sobre o lugar da formação pedagógica dos professores de história tem revelado problemas epistemológicos, estruturais e políticos vividos pelas instituições de Ensino Superior no Brasil. Para os pesquisadores do ensino de história, os professores devem, ao longo do processo de formação, adquirir diferentes habilidades e competências que representem a importância dos diferentes saberes para o desenvolvimento profissional, sem hierarquização.

O objetivo deste trabalho é discutir o processo de superação de antigas concepções que norteiam os cursos de formação de professores de História e colaborar com o debate pela superação da visão unilateral que orienta o modo de ver e entender essa formação. O diálogo entre História (em sentido lato) e Didática da História (em sentido estrito) contribui para ampliar a ideia sobre os saberes necessários para atuar como professor da disciplina. Para Caimi (2015), é urgente entendermos a formação dos professores dentro de conjunto de saberes que não se sobrepõem e que precisa ser discutida em todos os espaços.

A proposta é refletir esse conjunto de saberes, cujo lugar de discussão tem sido a Didática da História (DH), um conceito ambíguo, difícil de explicar, que se presta a mal-entendidos e pode carregar tons pejorativos. No Brasil, há diversas compreensões do termo, que se podem sintetizar em duas: conjunto de métodos e técnicas que dizem como ensinar história, ou campo de formação profissional e de pesquisa. Aqui, a opção é pela segunda compreensão.

A Didática da História é um campo de investigação com implicações diretas na formação docente. Sua conceituação no Brasil inspira-se nas produções de origem alemã e europeia em geral, conforme Fontaine (1986). O autor estabelece que a DH explora as relações passado, presente e futuro; investiga os problemas envolvidos e analisa possíveis caminhos do pensar historicamente por parte de todas as pessoas. Interessa-se, ainda, pelos usos da História tanto de forma a explorá-los e compreendê-los, como para criá-los ou normatizá-los. Ela é majoritariamente de cunho educacional, ao mesmo tempo em que se insere na ciência da história. A dimensão escolar, em nosso modo de ver, não pode ser tomada como menor, tendo em vista seu *status* privilegiado para criação e veiculação de narrativas históricas. Assim, são as dinâmicas da história que interessam à DH: como mediação, como método, como reflexão filosófica sobre os porquês da história e das relações entre memória, história e passado, para pensar por que a história deve estar (ou não) na escolarização obrigatória.

Cerri (2010) define a DH como uma teoria da aprendizagem histórica, tendo como elementos centrais a orientação temporal e a competência narrativa. Ele direciona suas reflexões para os problemas brasileiros, por contrastarem o conceito de consciência histórica, em geral, e o de conscientização de acordo com Paulo Freire. Assim, a orientação temporal e a competência narrativa ganham concretude e objetivo.

Por fim, uma perspectiva abrangente, conectada com a vida escolar, mas desinteressada em atribuir um espaço específico à DH (se na história ou na educação), é a de Pagès (2007), que, assim

como os demais autores aqui citados, reconhece a relevância de pensar a escola em suas especificidades, lançando mão do conceito de cultura escolar. De seu ponto de vista, na história ensinada na escola devem ser selecionados os conteúdos e habilidades que digam respeito à vida das pessoas. Tendo essa premissa como eixo, não é possível separar a cultura histórica em geral, acadêmica ou não, da história na escola. Neste texto, compreende-se que a DH estuda as relações entre história e história escolar na relação concreta com os/as estudantes, a cidadania e as tarefas docentes.

2. Estudo de alguns documentos de cursos de formação de professores de história

As mudanças na formação docente inserem-se nos movimentos e discussões sobre esse objeto, ocorridos a partir das décadas de 1980 e 1990, quando se buscava romper com a visão aplicacionista. No entanto, apesar de duas décadas de debates, a função do docente em educação básica e o espaço da escola ainda são vistos como um espaço de reprodução de conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos, com base em uma racionalidade técnico/instrumental.

Esta concepção recebeu críticas a partir das discussões sobre currículo, difundidos desde os anos 1960, que o defendem como saberes e produtos social e cultural (Moreira & Silva, 2001). A partir desta mesma época, também se regista uma ressignificação do papel da escola e do professor. Os saberes escolares não são uma simplificação dos conhecimentos científicos, mas uma seleção que envolve inúmeros agentes e interesses e se advoga por um professorado que se identifique e atue como intelectual transformador (Giroux, 1997), em contraposição a perspectivas que privilegiavam o tecnicismo e/ou o aspecto missionário da profissão. Neste sentido, as tensões de poder e o potencial emancipador da docência permeiam as referências específicas sobre formação de professores de história que utilizamos neste artigo.

Nosso objetivo é investigar o impacto destas concepções nos currículos de três cursos de universidades, todos resultantes das reformas exigidas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 1/2002 e 2/2002, que aumentaram a carga horária obrigatória tanto das práticas curriculares (400h), quanto do estágio supervisionado (400h).

Para isso, utilizamos os seguintes documentos:

1) o Projeto Pedagógico da Licenciatura em História (diurno) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vigente até 2018;

2) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), produzido em 2015 e os Planos de Ensino e os Planos de Curso dos anos de 2015 a 2017;

3) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) do ano de 2014, e os planos de ensino das disciplinas mais diretamente ligadas à formação de professores.

Para Angela Ferreira, é no projeto pedagógico de curso (PPC) que se faz a articulação entre teoria e prática. A autora define um PPC da seguinte forma.

> documento necessário para a implantação e reformulação dos cursos, é onde estão expressas as intenções sobre o tipo de formação que se pretende oferecer em cada instituição, onde se define o currículo de cada curso, com as especificidades regionais (Ferreira, 2015, p. 107).

Assim, os documentos em análise poderão responder a essas características, mas não se restringem a eles. O projeto pedagógico da UFRGS (PP/UFRGS) afirma que a formação docente, na história do curso, sempre foi privilegiada em detrimento da pesquisa. Entretanto, se antes predominava o modelo de formação 3 + 1, atualmente tudo o que for "especificamente pedagógico" (PP/UFRGS, n.d., p. 4) está presente em todo o currículo desde o segundo semestre. Explicita que todas as exigências legais são atendidas, tais como a aprendizagem de Libras.

Fica evidente, no documento, que os egressos precisam dominar a história em sua matriz acadêmica para divulgá-la depois (PP/UFRGS, n.d., pp. 7-8). A educação não é mencionada como campo de pesquisa que faça parte da formação básica. A autoria do documento reserva um lugar específico para o ensino de história, que não é senão uma dimensão prática derivada da ciência histórica. Isso, porém, não permite afirmar que o licenciado em história seja entendido exclusivamente como reprodutor de conteúdos. No campo escolar, é responsável por produzir, criticar e difundir "recursos didático-pedagógicos" (PP/UFRGS, n.d., p. 10).

Outro indício é o número de competências gerais do egresso (20 competências), cujas formulações e justificativas denotam a preocupação em cobrir um largo espectro. Nenhuma, porém, se refere diretamente à escola. Para expor as capacidades e habilidades específicas da licenciatura com as quais se compromete o curso da UFRGS, não é suficiente reproduzir a separação entre ensino e pesquisa patente nas mencionadas resoluções do CNE. O espaço escolar é valorizado como lugar de reflexão, compreensão e crítica, mas ainda não de produção de conhecimento histórico. Aos estudantes da educação básica cabe saber como esse conhecimento é produzido e que ele pode ser usado de distintas formas na sociedade, mas não se trabalha com a possibilidade de que ele possa também produzir conhecimento (PP/UFRGS, n.d., p. 14). Portanto, no PP analisado, não é possível construir uma visão orgânica sobre o lugar da Didática da História no curso de Licenciatura em História, já que as referências às disciplinas de estágio e de introdução ao estágio são mínimas.

A primeira proposta de curso na UFRPE foi montada com a estrutura técnica e intelectual que dispunha a instituição. Por isso, o modelo curricular adotado foi o já mencionado 3 + 1. Na prática, os professores do Departamento de Letras, Ciências Sociais e História (DLCH), formado por cientistas sociais, linguistas e historiadores, ficaram responsáveis pela construção da parte do currículo ligada à história e os professores do departamento de educação, pelas disciplinas relacionadas à formação pedagógica. A partir desse momento, a UFRPE estabelecia espaços institucionais específicos para pensar separadamente a produção do saber e a difusão do saber. Neste sentido, o modelo

institucional tem contribuído para a permanência dos problemas relacionados à formação, entre eles e o mais discutido, o lugar da formação didática dos professores de história.

Não podemos afirmar, ao certo, quantas iniciativas movimentos de construção de projeto pedagógico de curso foram encaminhadas à UFRPE, mas identificamos pelos menos cinco movimentos. Haveremos, porém, de nos concentrar apenas no penúltimo (2009-2013), por ser o que se propôs atender a todas as exigências legais relativas ao perfil e à carga horária dos cursos de formação de professores, anteriormente não contemplados.

Com relação à estrutura curricular do curso de história, espaço que permite a materialização dos objetivos propostos no projeto do curso analisado, o primeiro aspecto a identificar é que, assim como no PP da UFRGS, o projeto não menciona as alterações realizadas no campo da formação didática. O documento não sinaliza a ampliação do campo da formação didático-pedagógica a partir da incorporação de novas disciplinas, como linguagens alternativas para o ensino de história, Metodologia do Ensino de História I e II no lugar da disciplina de Didática Geral, que, no tocante às disciplinas de prática, serão incorporadas às 400h de estágio supervisionado, como espaço para se discutir como ensinar e aprender história.

Essa alteração será significativa para o processo formativo dos futuros professores da disciplina, uma vez que, a partir desta perspectiva, as “disciplinas pedagógicas” serão responsáveis pela reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem em história, e não mais a disciplina de didática ou psicologia da aprendizagem. Embora, os princípios da Didática da História não estejam materializados no título das disciplinas que compõem o conjunto de componentes ditos pedagógicos, identificamos que aparecem no interior da disciplina em forma de objetos, conceitos e referências.

De todo modo, pontuamos a importância do estudo da formação didática dos professores de História, sobretudo porque a didática contribui, especificamente, para a superação de uma história cronológica e linear. Nesse contexto, podemos afirmar que a formação didática dos futuros professores de história da UFRPE vive um momento de travessia, tendo por horizonte de expectativa ampliar o diálogo com o campo da Didática da História, mesmo que essa aproximação não esteja sacramentada no título do componente curricular.

O Curso de História da UDESC começou a funcionar em 1990, a partir do desmembramento do curso de Estudos Sociais, existente desde 1974. Em 1995, foi aprovada uma nova proposta curricular, a que instituiu a formação em dupla habilitação (licenciatura e bacharelado), com ampliação do espaço da pesquisa histórica no curso (PPC - Licenciatura em História, 2014, p. 6). Em 1998, fez-se um ajuste curricular que ampliou as horas de estágio supervisionado e, a partir das demandas anunciadas pelas Resoluções de 2001 e 2002, já mencionadas, em 2004 foi implantada a nova matriz curricular aprovada em 2003 (Resolução nº 033/2003/Consepe). Em 2007, foi realizada nova mudança curricular, quando se passou a ofertar entrada semestral e se ampliou a oferta de vagas. Em 2014, devido à necessidade de separar o curso que formava com dupla habilitação, houve nova modificação nas propostas curriculares. Com isso, no curso de Licenciatura em História foram incluídas novas discipli-

nas: Ensino de História, e suas Linguagens I e II, e Didática da História. A concepção pedagógica que norteou a elaboração do projeto do curso Licenciatura em História tem, na docência:

> o eixo articulador do currículo, com o intuito de possibilitar uma formação para o exercício do magistério organizada de forma multidisciplinar, contextualizada e implicada com o cotidiano educacional complexo, multifacetado e contraditório do tempo presente (PPC – Licenciatura em História, 2014, p. 16).

Assim como nos demais casos aqui analisados, a organização da nova estrutura curricular foi feita com a intenção de quebrar com o modelo técnico, aplicacionista, instrumental que marca as disciplinas de formação docente e desloca a prática de ensino do lugar da aplicação. Isto explica a ênfase no ensino articulado à pesquisa, de modo a viabilizar o estágio como momento de investigação e como construção de conhecimentos, não se restringindo à aplicação de conhecimentos produzidos em outros lugares. Para atingir este objetivo:

> As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado foram reorganizadas com a seguinte carga-horária: Estágio Curricular Supervisionado I (72 horas-aula), Estágio Curricular Supervisionado II (144 horas-aula) e Estágio Curricular Supervisionado III (198 horas-aula). Nessa disciplina (...) o estágio docente é entendido como componente curricular do curso de História que incorpora a pesquisa, constituindo-se em momento teórico/prático em que a docência e as demandas colocadas ao ensino de História, no presente, são problematizados e investigados. Busca-se, assim, deslocar o eixo da formação docente reduzida à parte prática do curso "subordinada a teoria" e investir na construção de que o estágio docente também é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, intervenção, entre outras dimensões políticas (PPC – Licenciatura em História, 2014, p. 11).

Para que esta concepção de ensino de história seja efetivada, busca-se articular as disciplinas Ensino de História e suas Linguagens I e II para que os discentes problematizem a instituição escola, o ensino, o ensino de história, de modo a repensar a profissão de professor e, mais particularmente, a de professor de história, utilizando diversas linguagens. Também tem como meta cuidar em como "produzir materiais didáticos para o ensino de história utilizando diferentes linguagens disponíveis ao historiador/professor na contemporaneidade" (Plano de Ensino, 2017).

Na sequência, os discentes cursam a disciplina Didática da História, com a seguinte ementa:

> História do ensino de História. Aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino de história. Políticas públicas e ensino de História. Didática da História a partir das vertentes alemã e francesa. Consciência histórica; Processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica (PPC - Licenciatura em História, 2014, p. 33).

Com esta disciplina aprofundam-se reflexões e entendimentos da docência a partir da Didática da História (Plano de Ensino, 2017).

O esforço do coletivo de professores que elaboraram a PPC, Licenciatura em História que passou a vigorar em 2014, foi:

> articular em diferentes eixos – *Conteúdos Curriculares, Produção do Conhecimento Histórico, Conteúdos Didáticos--Práticos; Aprofundamento de estudos* disciplinas que possibilitem ao profissional durante seu processo de formação distintas discussões sobre a produção da história como campo de conhecimento articulando tal processo as questões mais didáticas da História (PPC – Licenciatura em História, 2014, p. 15).

Apesar de não conseguir romper com a organização a partir da noção quadripartite francês, o que significa presença de História Geral no decorrer do percurso curricular, a proposta da UDESC focou na História Moderna e Contemporânea, em diálogo com o programa de pós-graduação que tem como área de concentração a História do Tempo Presente. Também se constata um esforço em desviar o foco da história europeia ao contemplar a História da América, a História da África e a História Indígena, além, claro, das disciplinas de História do Brasil. Outro aspecto que diferencia a proposta curricular são as disciplinas de prática curricular (Imagem e Som I e II e Patrimônio Cultural I e II), que têm contribuído para importantes reflexões sobre o conhecimento histórico, sua produção e difusão em espaços não escolares, tais como produções audiovisuais e espaços patrimoniais e de memória.

3. Considerações finais

Construir um programa de formação docente em história, pautada pelo conceito de Didática da História aqui adotado, isto é, como campo de conhecimentos que estuda a produção e a comunicação (de mão dupla) de narrativas históricas, especialmente no espaço escolar, significa enfrentar dualidades reproduzidas na legislação e na tradição universitária.

Caimi (2013) destaca que, apesar de existirem propostas curriculares alternativas dirigidas à educação básica (como a abordagem temática proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997), a organização curricular predominante na formação inicial ainda é a quadripartite europeia, na ordem cronológica linear. A perenidade dessa característica, mapeada desde meados do século XX por Rodrigues (2013), é confirmada pela pesquisa de Ferreira (2015), apesar da ampliação da carga horária da prática como componente curricular e dos estágios supervisionados.

Nos documentos analisados, percebemos esforço em ampliar os tempos e espaços para pensar e praticar o ensino de história. Porém, ainda não há reconhecimento explícito da escola como lugar de produção de conhecimento histórico, inclusive por parte dos jovens estudantes. Já a DH começa a receber maior atenção, mesmo que, em alguns casos, ainda seja vista de forma restrita, como derivação prática do que a pesquisa histórica produz.

A incipiência do debate sobre a didática da história nos currículos de história mostra, quiçá, a força dos princípios da Didática Geral sobre o processo de formação dos professores nos cursos de licenciatura, bem como o distanciamento da produção historiográfica e a preocupação com a difusão do conhecimento histórico no espaço escolar.

As produções que buscaram forjar epistemologias do ensino de História ao longo das três últimas décadas são, provavelmente, pouco conhecidas por quem não se dedica ao campo, razão por que seu impacto na definição das políticas institucionais de formação é pequeno.

Referencias bibliográficas

Caimi, F. (2013). A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História, 2*(6).

Caimi, F. (2015). O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino, 21*(2).

Cerri, L. F. (2013). A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual, *História, Histórias, 1*(2).

Faed/Udesc. (2014). *Curso de História (licenciatura)*. Florianópolis. Recuperado em 25 de agosto de 2017, de <https://goo.gl/kF1Za1>.

Ferreira, A. R. (2015). A relação teórica e prática nos cursos de formação de professores de História no Brasil. *Mosaico, 8*(2), 173-182.

Fontaine, P. (1986). What is history didactics? *Information: International Society for History Didactics, 7*(2), 90-102.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Monteiro, A. (2007). *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.

Moreira, A. & Silva, T. (2001). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora.

Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia, 1(6)*, 17-30.

Faed/Udesc. (2017). *Plano de Ensino: Didática da História.* Curso de História.

Faed/Udesc. (2017). *Plano de Ensino: Ensino de História e suas Linguagens I e II.* Curso de História.

Rodrigues, M. (2013). A formação superior em História na UPA/URGS/UFRGS de 1943-1971. *História da historiografia, 11*, 122-139.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de História. (n.d.). *Projeto Pedagógico de curso – Licenciatura em História*. (mimeo).

QUESTÕES METODOLÓGICAS E ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS EM GEOGRAFIA: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aloysio Marthins de Araujo Junior

aloysio.junior@ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

1. Introdução

Este artigo é parte da pesquisa intitulada "Formação de professores de geografia na Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil: investigação a partir das disciplinas de estágios obrigatórios", (2014-2018), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), órgão do governo federal brasileiro. Nessa pesquisa, o objetivo principal foi descrever, compreender e analisar a formação socioeconômica catarinense com a introdução de políticas neoliberais implementadas nos anos 1990 e interpretar como que se deu (e se dá) a formação de professores e o ensino de geografia, particularmente na Universidade Federal de Santa Catarina. A metodologia utilizada pode ser classificada como uma pesquisa descritiva, bibliográfica e complementada pela pesquisa de campo[26]. As fontes (primárias) dos dados se deram a partir de entrevistas (semiestruturadas) com acadêmicos em final de curso e professores atuantes em escolas da região metropolitana de Florianópolis/SC.

O texto objetiva refletir sobre a formação de professores, particularmente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e sua articulação com o ensino de Geografia no ensino fundamental e médio, tendo como enfoque os estágios obrigatórios no curso de Licenciatura desta universidade[27].

No Brasil, autores como Carvalho (1985), Borba (2001), Ghedin; Almeida; Araújo Junior; Ferretti (2011), Cavalcanti (2013) e Cacete (2014), por exemplo, têm mostrado que na educação escolar é necessária uma renovação metodológica do ensino de geografia que busque instrumentos que auxiliem os estudantes a organizar as atividades de aprendizagem. E, para que tal processo tenha êxito, não deve estar dissociado da prática e da teoria. Assim, alguns dos problemas metodológicos que os professores enfrentam é saber porque, o que e como ensinar geografia (Almeida, 1991; Azambuja, 1994; Fávero, 2002; Castellar, 2005). Isso ocorre, principalmente, entre os acadêmicos em formação, quando realizam os estágios obrigatórios em instituições da educação básica ou mesmo entre docentes com larga experiência.

Um requisito quanto à formação docente é a obrigatoriedade das práticas docentes no ensino básico, cuja normativa legal prevê um mínimo de 400 horas de estágio, buscando-se, com isso, uma maior inserção dos acadêmicos nas escolas. Todavia, apenas a ampliação da carga horária não é suficiente para que os graduandos tenham a real dimensão das dinâmicas escolares e dos processos de ensino e aprendizagem. Tais dificuldades decorrem de que os currículos escolares dificilmente articulam as vivências dos estudantes com os conteúdos lecionados e, principalmente, a estrutura escolar brasileira pouco estimula os docentes a contribuírem de maneira criativa e autônoma os

26 A pesquisa descritiva trata das características de um certo fenômeno ou estabelece relações entre variáveis que se manifestam espontaneamente; na pesquisa bibliográfica, as informações são obtidas por meio de fontes teóricas, tais como livros, revistas e artigos científicos, enquanto que a pesquisa de campo coleta e registra o assunto da pesquisa e são realizadas no local onde está ocorrendo o fenômeno estudado (Gil, 2002; Moreira; Caleffe, 2006).

27 Além da própria investigação do autor, as bases empíricas também foram buscadas em trabalhos de orientação (mestrado e doutorado), desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFSC), encontradas principalmente em Santos (2015) e Siqueira (2018). Também contribuíram fortemente os trabalhos de Mendonça (2013) e Silveira (2004), pois suas investigações lidaram diretamente com a realidade da UFSC.

conceitos que são ministrados (Araujo Junior, 2018). Além disso, a própria ciência geográfica tem dificuldades em se distanciar da mera descrição dos lugares, apesar de já não ser tão comum no presente.

Por seu turno, na educação básica, a precarização da profissão docente e a inexistência de razoáveis condições de trabalho, entre outras questões, tem reduzido ainda mais o interesse pela profissão (Santos, 2015). É necessário, portanto, compreender as tendências atuais do ensino de geografia na educação básica e sua articulação com o ensino superior na formação de professores de geografia. Entende-se ainda que o estágio obrigatório deve ser concebido numa postura investigativa, significativa e dialética, na formação de um profissional pesquisador, reflexivo e crítico que valoriza os saberes da prática docente (Behrens, 1991).

2. A Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina: os estágios obrigatórios

O Curso de Geografia da UFSC foi reconhecido pelo Decreto Federal n.º 46.266 de 26/06/1959. Durante sua trajetória, o curso passou por 3 grandes reformas curriculares, sendo a última no ano de 2006. O curso possui 2 habilitações: o Bacharelado, que forma o geógrafo para atuar em atividades de reconhecimento, levantamentos, estudos e pesquisas de caráter físico-geográfico e geoeconômico e realizações nos campos gerais e específicos da geografia e a licenciatura, que habilita o profissional para a docência no Ensino Fundamental e Médio (Universidade Federal de Santa Catarina, 2018).

Para obter o diploma de Licenciado em Geografia, o período de conclusão do curso deverá ser no mínimo de 9 semestres, com carga horária obrigatória de 2700 horas/aula; destas, 216 são disciplinas optativas profissionais. Nas 2 últimas fases, o acadêmico deve cursar as disciplinas de estágio docente obrigatório (mínimo de 400 horas/aula)[28].

> O estágio curricular supervisionado constitui-se em uma atividade acadêmica articulada com a prática docente no campo de trabalho, ou seja, na escola. Trata-se, pois na observação direta, na participação e regência inicial de sua futura atividade profissional. Nessa fase, o acadêmico se confronta com a realidade de sua profissão, devendo também vivenciar o contato com os profissionais da escola e seu cotidiano.

O estágio em geografia, como em qualquer licenciatura, se constitui na possibilidade real de inserção na dinâmica escolar, de poder observar seus problemas, suas necessidades, suas expectativas e possibilidades. É quando se coloca ao discente sua integração ao trabalho; ao mesmo tempo é também o momento de se reafirmar os interesses e as idealizações do acadêmico.

28 São dedicadas 234 horas/aula para o estágio obrigatório supervisionado I e 180 horas/aula para o estágio obrigatório supervisionado II. Além dos encontros presenciais na Universidade, os professores formadores (orientadores) fazem o acompanhamento *(in loco)* dos estagiários nas escolas-campo durante todo o período, cujas atividades de regência compreendem a elaboração do plano de ensino, organização de conteúdos, atividades avaliativas etc. Ao final de cada período, os professores supervisores (escola) e orientadores avaliam o desempenho de cada estagiário sob sua responsabilidade.

3. A educação escolar e a geografia

O ensino público, principalmente, que a escola, estruturada da maneira que está, pouco permite ousar em termos de inovações educativas ou conceituais. Ou, em outras palavras, os currículos rígidos, o pouco estímulo à formação mais qualificada dos docentes, o distanciamento entre um saber significativo para os estudantes, a dependência dos livros e manuais didáticos, o isolamento da escola em relação à comunidade, são algumas adversidades que a escola tem se defrontado na atualidade (Siqueira, 2018). A prática docente é uma sucessão particular de construção de conhecimentos técnico-científicos associados à experiência e ao percurso pessoal do professor para que o mesmo reinterprete, intervenha e crie modos de realizar ações educativas em situações de ensino e aprendizagem (Behrens, 1991).

Há pouco mais de três décadas as condições de trabalho dos professores têm sido bastantes precarizadas, normalmente com cargas horárias elevadas e baixos salários (além de outros contratempos). Nesse caso, o professor da educação básica (em conjunto com os estudantes) não se torna produtor de novos conhecimentos, mas reprodutor de outras situações, por vezes, distintas da realidade na qual está inserido. A atividade investigativa fica restrita às universidades, reafirmando uma elitização do ensino e da produção científica academizada (Araujo Junior, 2015, p. 61).

De modo geral, os currículos das universidades (públicas ou privadas) objetivam a formação de bacharéis, limitando a formação do licenciado à oferta segmentada de algumas disciplinas direcionadas para a docência. Esta organização curricular tem demonstrado uma formação aquém das necessidades sociais e profissionais, pois falta uma maior articulação entre os saberes científicos aos saberes pedagógicos. Isto se verificou a partir da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), sancionada pelos ideólogos do regime militar (1964-1985). Esta legislação, que norteou a organização dos cursos de licenciatura, contribuiu para a fragmentação e deterioração destes cursos, particularmente no tocante à orientação curricular com ênfase na disciplina e nos conteúdos, tendo a carga horária direcionada a esse eixo de formação. Mesmo a Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) que destaca as proposições de um novo referencial curricular, tomando por base a prática profissional e a pesquisa como essência da formação profissional do educador, pouco modificou a realidade escolar atual.

De acordo com Araujo Junior (2018, p. 1156), podem-se estabelecer diferentes parâmetros de análise para a crise do ensino (de modo geral) e do ensino da geografia, em particular. Esta análise compreende principalmente a crise estrutural, que se desdobra em: (a) político-ideológica (liberalismo); e (b) epistemológica (inclui a crise do positivismo e seu discurso e a questão metodológica). Engloba, ainda, a crise operacional, dividida em: (i) curricular e; (ii) didático-pedagógica. E, também, a crise funcional, que se refere à inadequação da formação de seus egressos ao mercado de trabalho e aos problemas de identidade e legitimidade dos docentes (Araujo Junior, 2018, p. 1156).

O mesmo autor afirma que a crise dos sistemas educativos é múltipla, envolvendo elementos internos e externos (ou seja, o contexto mundial); isto significa que não existe apenas uma crise do ensino e da escola, mas de toda a sociedade da maneira em que está estruturada econômica, política e socialmente.

Todavia, vários profissionais da educação, e, particularmente, aqueles ligados ao ensino de geografia, seja no ensino superior ou secundário, empenham-se em fazer e ensinar uma geografia que permita refletir sobre as contradições e desigualdades da sociedade e buscam alternativas de superação de tais fenômenos. Assim, a implementação de conceitos e conteúdos ligados à corrente teórica denominada Geografia Crítica, é a que mais se aproxima de uma explicação teórica e conceitual mais coerente[29].

Essa corrente tem por pressuposto conceitual a Formação Socioespacial (F. E. S.), cujo arranjo espacial é concebido como a manifestação da sociedade, isto é, indica o modo de socialização da natureza. Significa a modificação da primeira natureza em segunda natureza, transformada pelos homens, através do trabalho (Santos, 1977). No processo de produção do espaço geográfico, a F. E. S. está inserida diretamente nas relações concretas ditadas pela história de uma sociedade geograficamente localizada no tempo e no espaço; ou seja, ela é um objeto concreto que existe independente de seu conhecimento, mas não pode ser definida a não ser por sua própria apreensão (Santos, 1977, p. 3).

Frequentemente em sala de aula, o professor de geografia deve ter nítidos quais pressupostos e metodologias deverá adotar para determinados conteúdos. Segundo Almeida (1991):

> A falta de clareza quanto a esta questão deve-se ao fato de que nas últimas décadas a ciência geográfica evoluiu muito no que se refere à abordagem teórico-metodológica de seu objeto de estudo. E os professores atuantes nas redes de ensino não acompanharam essa evolução, permanecendo presos aos conteúdos dos antigos planos e aos livros didáticos (p. 84).

Dessa forma, a interpretação de uma determinada realidade deve considerar a articulação entre a formação socioespacial e o lugar, a paisagem (quando modificada pelo trabalho humano), o território, a região e o próprio espaço geográfico. Somma (1995) aponta que:

> Es muy difícil que el docente pueda enseñar e investigar simultáneamente, pero es posible realizar una gestión reflexiva que indique una actitud de permanente búsqueda de elementos que faciliten la enseñanza (p. 19).

Cavalcante (2008) indica que a discussão sobre a metodologia de ensino, hoje, assume novas formas em vista da compreensão que se tem da relação conteúdo-forma no ambiente da sala de aula e do entendimento do que instrumentaliza o professor. Ainda o mesmo autor assinala que "as metodologias não são simples formas neutras nas quais se depositam conteúdos" (Cavalcante, 2008, p. 1). Estes, em suas especificidades, pedem coerência nas suas formas de produção, transmissão e produção. As metodologias são evidentemente formuladas mediante concepção de homem, de mundo e de educação e, portanto, difundem teoria.

29 "A Geografia tem passado por grandes transformações nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 70 do século XX, quando surge a chamada Geografia Crítica. Segundo seus representantes, ela emerge em função da necessidade de se criar uma alternativa à Geografia Tradicional, pois se questionava a Geografia ensinada nos livros didáticos e em salas de aula, essencialmente descritiva e sem aprofundamentos que explicassem a relação entre a sociedade e a natureza" (Araujo Junior, 2018, p. 1152).

No caso da Geografia, a metodologia é um instrumento na construção da compreensão da produção e organização do espaço geográfico, com os alunos, visando, a partir do entendimento das mediações espaciais, estudar a sociedade e sua relação com a natureza. Para tanto, os professores precisam também se comprometer como determinantes no espaço social e, particularmente, no espaço da escola. O método é algo ligado, de modo intrincado, à epistemologia, sendo impossível separar metodologia da teoria do conhecimento (Cavalcante, 2008). Além disso, é fundamental para a compreensão da questão da metodologia do ensino de Geografia o entendimento, a leitura e a relação com a epistemologia da ciência geográfica. As metodologias são conhecimentos que instrumentalizam o professor, e é nesse prisma que devem ser concebidas suas proposições.

O processo educativo é um conjunto de ações, intervenções, decisões e processos. Tal conjunto não está isento de certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, as inovações educativas reconhecem diferentes cenários, isto é, diferentes tipos de transformações. Nesse contexto, busca-se direcionar a formação do docente como condição necessária para a transformação qualitativa do ensino (Silva, 2008).

4. A formação do professor e o estágio obrigatório em geografia

Segundo Silva (2008), historicamente pode-se caracterizar o processo de ensino e aprendizagem a partir de dois paradigmas: o paradigma padrão e o paradigma reflexivo.

No paradigma padrão, a transmissão de conhecimento e absorção de informações se dava a partir do professor como autoridade máxima em sala de aula. Já no paradigma reflexivo, existe uma comunidade de investigação, reflexão e senso crítico, aonde o professor também é passível de falhas, de autocrítica. O conhecimento do mundo é ambíguo, equívoco e explicável, com todas as suas contradições.

Nesse sentido, toma forma do que vem a ser formação. Pode-se inferir que significa preparar os cidadãos para a vida; para seu desempenho na sociedade. Sob este aspecto, isto permite identificar três dimensões essenciais: uma dimensão instrutiva, na qual o profissional tem que ser instruído. Supõe-se que tenha conhecimentos e habilidades. Uma dimensão desenvolvedora, que coloca o estudante em contato com o objeto de sua profissão, ou seja, o desenvolvimento de seus modos de atuação. E uma dimensão educativa, que requer preparar o acadêmico para viver em sociedade. Tal concepção supõe, ademais, que essas três dimensões se desenvolvam indissoluvelmente unidas entre si, durante todo o percurso acadêmico.

Assim, as dimensões do conteúdo de ensino devem se voltar aos conhecimentos (cognitivo), às habilidades (procedimental) e aos valores afetivos e atitudinais (Silva, 2008). A transformação que se produzia no paradigma padrão estava centrada nos aspectos cognitivos; enquanto que no paradigma reflexivo, se busca a integração dialética dos aspectos cognitivos com os significativos, conscientes, de compromisso social.

Nessa visão, o estágio nos cursos de Licenciatura toma importância para a atividade docente e um meio de se estabelecer vínculos para o processo de profissionalização docente. Durante o processo de formação de professores, os cursos devem propiciar um princípio básico, qual seja, o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Espera-se que ao final das atividades de estágio, o licenciado esteja apto ao desenvolvimento de suas futuras funções docentes. O estágio curricular deve buscar o diálogo com as instituições de ensino da educação básica, promovendo a abertura de caminhos e a interação para a troca de experiências, criando condições para a atuação dos órgãos responsáveis pela educação e promovendo a integração entre as escolas, o poder público e o ensino superior.

Todavia, a realidade atual no curso de Licenciatura em Geografia da UFSC, mostra que são muitas as dificuldades em programar e viabilizar os estágios, tais como: a) os acadêmicos apresentam (ainda) dúvidas em como fazer a transposição didática do ensino superior à educação básica; b) grande dependência dos professores das escolas-campo, pois são os que decidem se aceitam receber e supervisionar estagiários (mesmo quando há convênios institucionais). Daí decorre que muitas escolas se recusam a aceitar estagiários em suas dependências; c) deficiente estrutura pedagógica e material em escolas públicas – especialmente as estaduais (no caso de Santa Catarina); d) geralmente os currículos das escolas privilegiam detalhes de determinados conteúdos, isto é, a inexistência de uma abordagem totalizante; e) muitos professores nas escolas não têm claros seus objetivos na disciplina; f) para o período noturno e especificamente no caso de Florianópolis e de cidades próximas, são poucas as escolas que oferecem cursos nesse turno (o que dificulta a inserção do estagiário; e quando os há, são voltados à educação de jovens e adultos, que tem suas próprias especificidades).

O estágio deve ser compreendido como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente.

> o Estágio tem sido motivo de muitas controvérsias no meio acadêmico. Normalmente, caracteriza-se como uma atividade realizada no último ano do Curso com o objetivo de instrumentalizar o profissional para atuar na sala de aula (Behrens, 1991, p. 18).

Tal estruturação curricular dos estágios nas Licenciaturas nem sempre tem contribuído para a efetiva formação de futuros professores. Por um lado, o estágio concentrado no último ano do curso acaba por se caracterizar pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos ou apenas para o cumprimento de carga horária. De outra parte, acentua o conceito equivocado de estágio enquanto polo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas. Fávero (2002) sugere uma concepção dialética entre estágio e formação de professores, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar.

A conceptualização da concepção dialética da formação auxilia na compreensão da teoria e a prática como elementos das práxis pedagógicas, em que a prática, sendo reflexiva, remete a uma busca teórica para melhor análise e entendimento desta própria prática, oferecendo subsídios para transformá-la.

5. Considerações finais

No ensino superior, especialmente as Licenciaturas que formarão profissionais docentes, é necessária a utilização de metodologias e instrumentos de interação para a construção e reconstrução do conhecimento (totalidades). Para tanto, é preciso que os professores se utilizem de diferentes referenciais teóricos para um determinado objeto de análise, no caso da geografia, o espaço geográfico.

A metodologia de ensino de geografia deve estar intrinsecamente interligada às outras áreas pedagógicas e, principalmente com os estágios obrigatórios, dado que será nessa etapa que os licenciandos poderão transpor as teorias da ciência geográfica, aplicá-las em sala de aula e transformá-las em novos conhecimentos.

Tem-se ainda a intenção de que a universidade possa se apropriar dos resultados e rediscutir o encaminhamento de suas grades curriculares, particularmente os cursos de graduação e licenciatura em Geografia. O ideal seria que os acadêmicos pudessem se inserir na escola básica desde o início de seu curso, tomando contato com as dinâmicas escolares e tudo o que envolve as atividades docentes.

Conclui-se, ainda, que falta ao processo de ensino e aprendizagem interpretar a observação da realidade e relacioná-la de forma crítica para a compreensão do mundo no qual o estudante está situado, visando estabelecer conexões dos processos que produzem o espaço geográfico.

Referências bibliográficas

Almeida, R. D. (1991). A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. *Terra Livre, 8*, 83-90. Recuperado de http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/92/91.

Araujo Junior, A. M. (2018). Formação inicial de professores de geografia, aspectos estruturais para permanência e atuação na escola básica. *Revista Perspectiva, 36*(4), 1149-1168. Recuperado de https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2674/showToc.

Araujo Junior, A. M. y Espíndola, C. J. (2015). *Geografia econômica: pesquisa e ensino na ação docente*. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136413.

Behrens, M. A. (1991). *O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta coletiva de recons-*

trução. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.

Brasil. Ministério da Educação (1971). Lei n.º 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2.º graus. Recuperado em 8 de dezembro de 2010, de http://www.prolei.inep.gov.br.

Brasil. Ministério da Educação (1996). Lei n.º 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 8 de dezembro de 2010, de http://www.prolei.inep.gov.br.

Cacete, N. H. (out. 2014). Breve história do ensino superior brasileiro e de formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, *40*(4), 1061-1076. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf

Cavalcante, M. B. (2008). Caminhos e descaminhos da metodologia do ensino da geografia: uma abordagem crítica. *Partes*. Recuperado de http://www.partes.com.br/educacao/geografiacritica.asp.

Cavalcanti, L. de S. (2013). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18.ª ed. Campinas: Papirus.

Fávero, M. de L. (2002). Universidade e estágio curricular: En N. Alves (Org.), *Formação de professores: pensar e fazer* (pp. 53-71). 7.ª ed. São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ª ed. São Paulo: Atlas.

Mendonça, S. (2013). *A geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica*. (Tese doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis. Recuperado em 12 agosto de 2018, de http://www.bu.ufsc.br/teses/PGCN0513-T.pdf.

Moreira, H. y Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. São Paulo: DP&A / Lamparina.

Santos, A. F. dos. (2015). *A formação do professor de geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis. Recuperado em 12 de agosto de 2018, de http://www.bu.ufsc.br/teses/PGCN0573-D.pdf.

Santos, M. (1977). Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia, 54*, 80-99.

Silva, P. H. (2008). La universidad Latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y propuestas innovadoras. En *Anales del 6to. Congreso Internacional de Educación Superior* (CD-ROM). Habana (Cuba): Ministerio de Educación Superior.

Silveira, J. C. da (2004). *Gênese do ensino superior de geografia em Santa Catarina: da faculdade de filosofia à universidade federal (1951-1962) – ensino e pesquisa na dinâmica de modernização estadual.* Florianópolis. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recuperado em 12 de agosto de 2018, de http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0439.pdf.

Siqueira, S. A. de (2018). *A construção do currículo de geografia na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.* (Tese doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis. Recuperado em 12 de agosto de 2018, de http://ppggeo.ufsc.br/.

Somma, M. L. (1995). Enseñanza de la geografía: algunos problemas metodológicos. *Boletim Gaúcho de Geografia, 20*, 18-21. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38028/24528.

Universidade Federal de Santa Catarina (2018). *Curso de Graduação em Geografia*. Recuperado em 22 de novembro de 2018, de http://geografia.ufsc.br/.

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CONJUNTO HISTÓRICO DE LA ALMENDRA MEDIEVAL DE VITORIA-GASTEIZ[30]

Aritza Sáenz del Castillo Velasco

aritza.saenzdelcastillo@ehu.eus

Ana Isabel Ugalde Gorostiza

anaisabel.ugalde@ehu.eus

Joseba Iñaki Arregui Orue

josebainaki.arregi@ehu.eus

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, España

30 Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación "La experiencia de la sociedad moderna en España: Emociones, relaciones de género y subjetividades (siglos XIX y XX)", código: HAR2016-78223-C2-1-P, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y el Fondo Social Europeo, FEDER.

1. Introducción

El Año Europeo del Patrimonio Cultural de 2018 brindó la oportunidad de acercarse al patrimonio cultural próximo y comprometerse activamente en su comprensión, difusión y preservación. Como construcción cultural que es, requiere del reconocimiento legitimador de un grupo de personas o instituciones que le otorgan una carga simbólica y un significado tendente a crear identidad y perdurabilidad (Fontal y Gómez Redondo, 2015). Tanto el patrimonio material como el inmaterial se consideran vestigios culturales legados por los antecesores que deben durar en el tiempo, si la sociedad receptora los considera aceptables y los quiere heredar (Allieu-Mary y Frydman, 2003). Interiorizada la idea de que el patrimonio cultural es el pasado que tenemos presente (Pagès y Pons, 1986), resulta una fuente formidable para el análisis histórico y la comprensión de las mentalidades de quienes nos precedieron.

En su puesta en valor destaca la educación, pues trasmite a las generaciones futuras la importancia de estas expresiones y les hace partícipes de ellas. Su fin es conocer, contextualizar, interpretar, analizar, comprender y revivir las identidades de un colectivo que crea, atesora y difunde el patrimonio y genera actitudes de respeto, protección y conservación por ese pasado (Ballesteros, 2003). La educación es el puente entre el patrimonio y la memoria colectiva. Fija en los esquemas mentales del alumnado la importancia de las huellas del pasado con que significará el presente, comprendiendo así el entorno social y cultural en el que vive y se desarrolla (Prats y Santacana, 2009).

Es un recurso didáctico idóneo para la construcción del conocimiento y pensamiento sociohistórico y, por ende, para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, pues facilita información de procesos sociales pretéritos. Favorece la reflexión sobre el pasado desde el presente, desde una visión diacrónica, dejando patentes los cambios y permanencias habidos en un grupo social y espacio determinados, ahondando en el conocimiento del tiempo histórico y cronológico. Es útil para indagar sobre la causalidad histórica, buscando respuestas en fuentes históricas primarias (Cuenca, 2007). Contribuye a consolidar estructuras de identidad social, símbolos culturales para la juventud, y genera actitudes de respeto y conservación hacia el entorno y el pasado, fortaleciendo una ciudadanía responsable (Estepa y Cuenca, 2006).

La enseñanza centrada en el patrimonio cultural acerca las aulas y lo que se vive fuera. Es un recurso didáctico vivencial-sensorial-experimental, de carácter directo y participativo, que favorece la construcción de conocimiento y aprendizaje significativo (Wurdinger y Carlson, 2010). El hito patrimonial se erige en centro de interés. Con la observación y la guía del profesorado, se inicia un proceso basado en destrezas procedimentales (búsqueda, selección, clasificación, comparación, análisis) que convierte la información en conocimiento funcional (Gutiérrez, 2004). Los restos patrimoniales permiten contextualizar temporal, espacial y funcionalmente los contenidos históricos-teóricos escolares, superando el aprendizaje memorístico fugaz, pues lo aprendido alcanza una dimensión práctica cargada de significado y emociones implicadas con su entorno próximo. Este aprendizaje se anclará en los conocimientos del alumnado, que reelaborará sus esquemas cogniti-

vos previos. Por último, permite acercarse afectivamente a las sociedades del pasado, a través de su producción material e inmaterial (Santisteban y Pagès, 2007). Así, es un recurso capaz de desarrollar la empatía del alumnado culturalmente diverso, da cuenta de los diferentes grupos que habitaron un lugar y valoriza sus manifestaciones culturales (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Aun así, estudios recientes notan la escasa presencia de la educación patrimonial en los currículos de primaria españoles y europeos, lo mismo en los contenidos, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje (González, 2011; Ballesteros, 2003; Jančič y Hus, 2018; Sáenz del Castillo, 2016). Frente a esta realidad, la experiencia que describiremos pondrá en valor la didáctica del patrimonio para la enseñanza-aprendizaje del pasado, con el fin de mejorar el conocimiento del profesorado en formación de las facultades de Educación (Prats, 2002).

2. El conjunto histórico de la almendra medieval de Vitoria-Gasteiz

El departamento de Educación del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz desarrolla desde 2012 el proyecto educativo "Vitoria Medieval", destinado a los centros educativos de la provincia de Álava, donde se realiza un itinerario sobre los elementos patrimoniales que facilitan el estudio de aspectos sociales, económicos y culturales de la Vitoria medieval y moderna.

El recorrido se inicia en la parte alta de la ciudad, asentamiento del primitivo Gasteiz. Por su carácter estratégico, el rey navarro Sancho VI el Sabio le otorgó fuero y privilegios en 1181 y allí fundó la villa de Nueva Victoria (Figura 1). Se divisan los restos de la muralla del primer núcleo de población, su desarrollo urbano en torno a tres calles (Santa María, Escuelas y Fray Zacarías Martínez) y la iglesia-fortaleza de Santa María, conocida como catedral vieja.

Figura 1. El espacio público de Vitoria en el siglo XV.



Fuente: Martínez, S. y Arízaga, B. (2017). *Vitoria en la Edad Media: Historia y desarrollo urbano*. BAB: Santander, p. 47.

Siguiendo la muralla, el segundo hito es el Cantón de la Soledad. Se analizan las características de poblamiento y organización social de una villa medieval. Del nombre de las calles Correría, Zapatería y Herrería se deduce la existencia de los gremios y su importancia. Fue la primera ampliación de Vitoria al oeste, donde se asentó la población procedente de señoríos, constituyéndose en núcleo estratégico para el fortalecimiento del realengo. Se acomete el análisis de los cantones, que conectan transversalmente las calles principales y facilitan el tránsito entre las cotas superiores e inferiores de la ciudad. La perspectiva temporal obliga a comparar los cantones originales medievales y sus reformas del XIX, que son las que han llegado hasta hoy.

Colina abajo se alcanza el tercer hito patrimonial, la iglesia de San Pedro. Mediante una pintura y un ejercicio de abstracción, sabremos de la existencia y origen de la calle Cercas Bajas, relacionada con una segunda muralla (comienzos del siglo XIII). Esta iglesia y los estandartes que custodia rememoran la sociedad estamental de la época, pues fue sede y centro de reunión de la nobleza arribada a la ciudad, que disputó el poder municipal a las corporaciones gremiales y mercantiles, favoreciendo la extensión de las luchas banderizas.

Sin abandonar la calle Herrería, caminando hacia el norte se llega a la Casa de la Aduana, que descubre la importancia de Vitoria en las rutas comerciales entre la meseta y la costa cantábrica, permitiendo analizar las relaciones económicas de la época. Dará significado al concepto de puerto seco, por la situación de las aduanas en el interior del territorio vasco y a su consideración de zona franca durante la modernidad.

En la plaza de la Burullería se observa y analiza la arquitectura medieval original, al centrar la atención en el Portalón, la torre de los Anda o la catedral de Santa María. El primero es un ejemplo de arquitectura popular, lugar de parada y avituallamiento de expediciones comerciales. La torre, de la arquitectura cívico-militar, para defender y controlar el norte de la ciudad. Y sobre los muros de la catedral, restos de la muralla primitiva.

Continúa la visita hasta el palacio renacentista de los Eskoriaza-Eskibel, que pregona el poder socioeconómico de la nobleza local. Cerca, la discutida reconstrucción de la muralla y de una de las puertas de acceso nos acercará a los procesos de patrimonialización y su problemática.

Para finalizar, se atraviesa la segunda ampliación medieval (segunda mitad del siglo XIII), descendiendo por las calles de la ladera este (Cuchillería, Pintorería) hasta arribar a la Judería, para resaltar la diversidad sociocultural de la Vitoria medieval, que contaba con una importante aljama hasta su expulsión-conversión por los Reyes Católicos.

Vistas las posibilidades del itinerario descrito para contextualizar las competencias, objetivos y contenidos recogidos en el currículo vasco Heziberri 2020, el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales vitoriano estimó la participación de su alumnado en este recurso integrador y vertebrador (López y Segura, 2013). De este modo, desarrollamos parte de la Competencia Social y Ciudadana, más concretamente, el bloque de contenidos relacionado con "las huellas del tiempo".

El itinerario, a su vez, permite poner en valor las diferentes manifestaciones culturales que componen el conjunto medieval, contribuyendo a alcanzar otro de los contenidos del currículo actual, como es la responsabilidad en el respeto y cuidado del patrimonio cultural e histórico a través de su conocimiento. La observación, la interacción con estos vestigios a partir de la formulación de diferentes interrogantes y su análisis despiertan emociones en el alumnado, le transportan a otra época y ahondan en su conocimiento, quedando patente el valor estético, histórico y cognitivo de este conjunto patrimonial.

La idoneidad de la visita es evidente. Permite desarrollar unos contenidos que se avienen con la competencia social y ciudadana del currículo oficial, ya que el aprendizaje histórico y social que adquiere el alumnado le posibilita conocer las principales características del Medievo y tratar los conceptos de continuidad y cambio, patentes a lo largo del recorrido. Igualmente, incide en la importancia del patrimonio y cómo lo significa la sociedad que le rodea, generando una visión crítica sobre la pertenencia a una identidad determinada. Por último, refleja las consecuencias que tiene la intervención humana en el medio y, más concretamente, la destrucción del patrimonio histórico en pos del progreso y la modernización de una ciudad.

3. Metodología de análisis y muestra

Para evaluar el itinerario "Vitoria medieval" se pasó al alumnado una encuesta de opinión personal. Se le preguntó por la pertinencia de la metodología, con el fin de analizarla y vislumbrar propuestas de mejora, con una rúbrica basada en la investigación comparativa-causal, para tratar de relacionar la metodología didáctica y el proceso de aprendizaje (Bizquerra, 2004).

Las preguntas fueron de respuesta cerrada y abierta. Las primeras eran de selección múltiple y de escala de medida ordinal, con categorías cualitativas jerarquizadas y con variables referidas a la comprensión, contextualización, integración teoría-práctica, análisis, aplicación…de los contenidos aprendidos; interés y motivación suscitados, etc. (Anexo I) (Albert, 2007; Coronado, 2007), que profundizan en diferentes aspectos de la taxonomía de Anderson (2001) y Biggs (2007) sobre los procesos de aprendizaje y sus dominios cognitivos y afectivos. Las preguntas abiertas incidían en la justificación de la selección hecha en cada cuestión o variable analizada.

La muestra empleada fue de 32 alumnos y 34 alumnas mayoritariamente entre 18-20 años (95%) del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Vitoria-Gasteiz. De ellos, el 62% es alavés, vizcaíno el 21%, el 14% guipuzcoanos y el 3% navarros. El 78% reside en la ciudad durante el curso escolar.

4. Evaluación del recorrido didáctico

La opinión del alumnado sobre el recorrido y su potencial para el desarrollo de un aprendizaje profundo fue muy positiva. Indicaron que el itinerario posibilitó desarrollar las actividades cogni-

tivas descritas por Anderson y Krathwohl (2001) para alcanzar este tipo de conocimiento, "muy útil para resaltar la unión de los contenidos estudiados en clase con un recurso histórico presente en la ciudad", pues "ayuda a desarrollar un aprendizaje más significativo a través de la resolución de las diferentes interrogantes que tienen como objetivo conocer aquello que les rodea" y "que se consigue mediante la observación directa". Como valoración general, el 57% consideró muy satisfactoria la experiencia realizada, junto al 38% que opinó que bastante satisfactoria. Sólo el 2% expresó un juicio negativo, por el elevado número de asistentes, la dificultad para atender a las explicaciones y la duración del recorrido (1 hora y 15 minutos).

Analizando más al detalle, estimaron que la educación patrimonial es más efectiva que la metodología magistrocentrista para enseñar-aprender historia (95%), al facilitar la comprensión de los contenidos teóricos, al contextualizarlos en un espacio y realidad específicos, potenciando el pensamiento abstracto (97%). Dijeron que les ayudó a establecer nexos de unión entre la teoría y la práctica, comprendiendo y conociendo su entorno (100%).

Observar, analizar y reflexionar sobre lo visto son procedimientos destacados por el alumnado en este proceso de construcción de conocimiento histórico: "ver de forma visual aquello que se enseña me ayuda a interiorizarlo mejor" y "se recuerda con más facilidad cuando se basa en ejemplos concretos de nuestro día a día".

En relación con los diferentes contenidos de las ciencias sociales y, por ende, del conocimiento social, opinaron que la experiencia alrededor del patrimonio cultural permite desarrollar una aproximación integradora e interdisciplinar, evidencia el vínculo entre contenidos pertenecientes a ciencias diversas, sin compartimentar los conocimientos y facilitando una comprensión más global. El 64% estuvo bastante de acuerdo con la tendencia integradora de este itinerario y el 20% restante manifestó estar muy de acuerdo. Acorde con estos resultados, una alumna destacó que la experiencia "facilita visibilizar la continuidad de lo aprendido en dos lecciones diferentes referidas al paisaje y la historia"; otra alumna expresó haber "concentrado todos los aspectos (social, económico, cultural, político) que se han analizado en la visita en una idea general, pese a prescindir de algún detalle" y un estudiante indicó "haber encontrado las uniones entre los diferentes contenidos desarrollados en clase".

Sobre la motivación y el interés por la historia suscitados durante la experiencia, un 42% indica estar bastante de acuerdo y un 40%, muy de acuerdo. Destacó el argumento de una alumna que dijo tener problemas de atención y que consideró que la "actividad le ha permitido prestar atención de forma más fácil y con menos esfuerzo". Otra de las razones argüidas fue "romper" con la monotonía diaria del aula, pues "fue un día diferente en comparación a los demás, ya que hicimos algo nuevo que no estamos acostumbrados a hacer". Por último, otra alumna dijo que "las explicaciones sobre nuestro entorno despiertan nuestro interés por aprender. No son contenidos abstractos, pues están en relación con nosotras. Así, el recorrido discurre por calles y plazas que frecuentamos paseando o disfrutando del ocio". Enlazando los conceptos de entorno y patrimonio como auspiciadores del interés, una alumna declaró "ver que en nuestro alrededor hay cosas que son consecuencia de lo pasado hace muchos años, despierta las ganas de saber".

En síntesis, para el alumnado, la experiencia fue importante para visibilizar y concienciar sobre la importancia del patrimonio histórico y cultural. El 26% opinó estar muy de acuerdo y el 62%, bastante de acuerdo con la puesta en valor del patrimonio. Resulta significativa el razonamiento de un joven: "a mí me gustan las clases magistrales, pero considero que esas clases deben ponerse en práctica. En mi opinión de esta manera se aprende más, no sólo aprendiendo contenidos, sino también valores (respeto, empatía) y se aprende a valorar las cosas, es decir, muchas veces pasamos por zonas y edificios de nuestra ciudad y no les damos mayor importancia y probablemente detrás de esa zona o edificio existe una historia".

5. Conclusiones

De las respuestas obtenidas se deduce que el patrimonio cultural es un recurso eficaz para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. El alumnado así lo considera y, partiendo de su disposición a introducir este tipo de recursos, la enseñanza-aprendizaje del pasado debería ensanchar los límites del aula, incorporando el entorno próximo al proceso de construcción del conocimiento. En consecuencia, las facultades de Educación deben formar al profesorado futuro en la didáctica del patrimonio para, una vez adquiridos los conocimientos en la materia, los puedan desarrollar en su carrera profesional, innovar en las metodologías docentes y dejar atrás las inercias devenidas de tradiciones pedagógicas anticuadas, muchas veces motivadas por el desconocimiento. De esta manera, e incorporando el patrimonio en la educación primaria a través de un profesorado competente, el alumnado alcanzará un aprendizaje de la historia más significativo, perdurable y funcional, lo que derivará en una ciudadanía más consciente y activa, que interactuará de manera eficaz con el medio que le circunda y al que mostrará actitudes de respeto, que al fin y a la postre garantizarán la eficacia de los procesos de patrimonialización y de la enseñanza de la historia.

Referencias bibliográficas

Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Allieu-Mary, N. y Frydman, D. (2003). L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves. *Les Cahiers. Innover et réussir*, *5*, 48-54.

Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.

Ballesteros, E. et al. (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Biggs, J. B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.

Bizquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Coronado, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, *2*, 104-125.

Cuenca, J. M. (2007). Las fortificaciones andalusíes. La enseñanza de la historia a través de los castillos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 51*, 51-61.

Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Trea.

Estepa, J., Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En M. Astudillo et al. (Coords.), *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*: *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Zaragoza: Universidad de Lleida.

González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los curricula de educación infantil, primera y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España, 5*, 59-73.

Gutiérrez, M. L. (2004). El patrimonio y la historia: el análisis de fuentes históricas mediante un estudio de caso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 10*, 109-126.

Jančič, P. y Hus, V. (2018). Treatment of Cultural Heritage Content in the Subject Social Studies in Primary School. *Creative Education*, *9*, 702-712.

López, F. y Segura, J. (2013). Los itinerarios didácticos: un recurso interdisciplinar y vertebrador del currículum. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *6,* 2.

Pagès, J. y Pons, M. (1986). El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès. En VV.AA, *Jornades d'Experiències Didàctiques: CiènciesSocials al Cicle Superior* (pp. 109-123). Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.

Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 328*, 81-96.

Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 59*, 8-21.

Sáenz del Castillo Velasco, A. (2016). Representaciones sociales en la práctica de enseñar y aprender ciencias sociales en el alumnado de formación inicial de profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 15*, 99-109.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Wurdinger, S. D. y Carlson, J. A. (2010). *Teaching for Experiential Learning: Five Approaches That Work*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.

ANEXO I

Variables, categorías y resultados de la encuesta de valoración.








Experiencia potenciadora de relaciones entre teoría y práctica
36%
64%
Nada de acuerdo
Algo de acuerdo
Bastante de acuerdo
Muy de acuerdo


Experiencia potenciadora de una aproximación integral de los contenidos
20%
16%
64%
Nada de acuerdo
Algo de acuerdo
Bastante de acuerdo
Muy de acuerdo


Experiencia potenciadora del interés y la motivación por la Historia
19%
40%
41%
Nada de acuerdo
Algo de acuerdo
Bastante de acuerdo
Muy de acuerdo

EL MUSEO REGIONAL DE ANTOFAGASTA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Juan José Salinas Valdés

juan.salinas.valdes@uantof.cl

Universidad de Antofagasta, Chile

1. Introducción

El presente estudio expone las indagaciones en torno a una experiencia didáctica para la formación inicial de un grupo de 23 futuros docentes de primaria, destinada a la comprensión y valoración de la relación entre patrimonio histórico e identidad a través del uso del Museo Regional de Antofagasta (MRA) como herramienta de aprendizaje en un contexto social multicultural. Por tanto, se trata de una investigación-acción dirigida a mejorar la propia práctica docente.

Si bien la formación en interculturalidad es relevante para toda la sociedad chilena, la situación de la región de Antofagasta como la segunda de Chile con mayor población inmigrante hace de ésta una necesidad de primer orden. En tal contexto, el Museo Regional de Antofagasta destaca como una contribución a la conciencia histórico-temporal de una región que desde su poblamiento hasta nuestros días es fruto del encuentro e interrelación de las más variadas culturas.

2. Conciencia histórico-temporal: historia, patrimonio e identidad

La región de Antofagasta es la segunda del país con mayor población inmigrante, con 104.817 extranjeros según el censo de 2017. Pese a la importante alza del fenómeno migratorio en la última década, no es algo nuevo en este desértico territorio. Desde los primeros habitantes que caminaron por esta tierra hace unos 11.000 años, vivieron en ella muchos otros pueblos, tales como changos, lican antai, aymaras e incas. Con la llegada de los españoles, y el consiguiente trauma para el mundo indígena, comenzó un proceso de arribo de seres humanos desde las más diversas latitudes. Hacia el siglo XIX, Antofagasta se constituía como un territorio de inmigrantes: ingleses, croatas, alemanes, griegos y españoles llegaron desde Europa, argentinos, bolivianos y peruanos desde el resto de Latinoamérica, así como también chinos y árabes (Morales, 2010). Incluso los mismos chilenos fueron considerados inmigrantes hasta la Guerra del Pacífico, la cual significó su incorporación a la soberanía de Chile.

El marcado contexto multicultural de la región de Antofagasta supone un desafío para los futuros docentes que ejercerán su labor profesional en ella. Es precisamente por esto que la propuesta didáctica aquí descrita pretende aportar al fortalecimiento de un elemento clave para desarrollar una ciudadanía intercultural: pensar históricamente. Para Santisteban (2012), tal habilidad supone desarrollar cuatro competencias: 1) la conciencia histórico-temporal, la cual permite comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro; 2) la representación o narración de la historia; 3) la imaginación histórica, que implica utilizar la empatía para imaginar aquello que no conocemos; y 4) el uso de fuentes.

La actividad didáctica propuesta en este estudio está dirigida especialmente al desarrollo de la conciencia histórico-temporal como herramienta para la emergencia de identidades culturales intersubjetivas. Esto significa comprender cómo el pasado y el presente de esta región están definidos por el esfuerzo colectivo de diversos pueblos y, de esta forma, construir una perspectiva dinámica de la identidad cultural que oriente nuestro futuro.

El objetivo final es formar una ciudadanía intercultural que, en palabras de Bartolomé y Cabrera (2003), supone: "…desarrollar una identidad cívica a partir de aprender a convivir y dialogar con otros grupos culturales, desarrollar valores y normas de convivencia donde las distintas miradas culturales … sean reconocidas" (p. 47). Tales autoras plantean que, si bien la identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a una entidad política de referencia tienden a fusionarse en sociedades homogéneas, esto no es posible en sociedades multiculturales. En tal sentido, señalan que una educación intercultural debe ser capaz de proporcionar maneras fluidas y flexibles para la construcción de la identidad.

La elección de un museo como herramienta didáctica para el desarrollo de una conciencia-histórico temporal con perspectiva intercultural no es casual. En este sentido, Maceira (2009) destaca que el museo del siglo XXI, o "Nueva Museología", es poscolonial y está al servicio de la sociedad en el marco de la democracia cultural, la concienciación, la interacción y la multidisciplinariedad. Lo que en el ámbito educativo se traduce en: "…el fomento de valores y actitudes (interculturalidad, respeto, diálogo, cooperación y apertura)" (p. 7).

Se trata, en definitiva, de una educación patrimonial democratizadora. La cual, según Teixeira (2006), busca desarrollar nuevos referentes para la selección de los elementos patrimoniales que definen una identidad cultural determinada y que, por tanto, desafía aquella construcción homogenizante del patrimonio cultural nacional forjada en el proceso de consolidación del Estado moderno. Por tanto, este tipo de educación apunta a una democratización de las prácticas culturales basada en el rescate y fortalecimiento de las identidades locales y regionales.

3. Planteamiento metodológico

El presente estudio corresponde a una investigación-acción destinada a la mejora de la propia práctica docente (Latorre, 2005). Por tanto, posee un carácter cualitativo que supone el involucramiento de los participantes en una experiencia real y define la interpretación de los resultados.

Las indagaciones realizadas se han situado desde la perspectiva crítica, pues parten de la base de la importancia de la educación en la profundización de la democracia (Freire, 1997). En este caso, tal tarea se concreta en una actividad didáctica que busca educar a futuros docentes capaces de dimensionar la identidad cultural a través de la valoración del patrimonio histórico local y las diversas relaciones interculturales que han definido y aún definen la región de Antofagasta. Sin duda que se trata de una meta a largo plazo. No obstante, tal como señala Apple (2018), la escuela solo puede transformar la sociedad a través de una infinidad de pequeñas –y no tan pequeñas– acciones.

A continuación, el planteamiento metodológico se presenta dividido en dos secciones, una primera que expone el diseño de investigación y una segunda que describe la actividad didáctica realizada.

3.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación contempló cuatro elementos clave que son expuestos a continuación:

a) El contexto: la actividad didáctica fue realizada en el marco de la asignatura Historia de las Culturas de Chile y el Mundo, correspondiente al primer semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Antofagasta, y contribuye al desarrollo de la competencia ligada a la enseñanza de las ciencias sociales, concretamente en su nivel inicial: "Explica los procesos sociales, históricos y geográficos en el ámbito del marco curricular en sus diversos niveles".

Respecto a los estándares de egreso determinados por el Ministerio de Educación para los docentes de primaria (2012), la actividad buscó contribuir al estándar número 2 "Comprende los conceptos de la historia y del conocimiento histórico y está preparado para enseñarlos" (indicadores 1 y 2) y número 7 "Comprende los conceptos fundamentales de las ciencias sociales relacionados con formación ciudadana, identidad cultural y organización económica" (indicadores 6 y 9)[31].

b) Partícipes: si bien en la actividad didáctica participaron 26 jóvenes, solo 23 pudieron ser parte de las indagaciones, 18 mujeres y 5 hombres, quienes tienen un promedio de edad de 20 años. La mitad de ellos proviene de la ciudad de Antofagasta, mientras otros son originarios de diferentes comunas de la región.

c) Herramientas de recogida de información: se utilizaron cuestionarios abiertos que, no obstante, incluyeron complementariamente una escala Likert y algunas preguntas con opciones cerradas ("sí", "no" y "parcialmente") que, en todo caso, luego permitieron ser argumentadas de forma abierta. Igualmente, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión con otros cinco partícipes. Las preguntas buscaron comprender cómo estos jóvenes relacionan el presente de la región –y su realidad multicultural– con el patrimonio histórico contenido en el MRA, así como valorar su opinión respecto a la actividad didáctica propiamente tal, con objeto de identificar fortalezas y debilidades.

La elaboración del cuestionario incluyó la valoración de un comité de tres expertos, pertenecientes a las áreas de la sociología educativa, el lenguaje y la interculturalidad. Tras ello, fue aplicado a un grupo piloto de tres alumnas de otra carrera de Pedagogía, quienes también visitaron el MRA en el marco de una actividad didáctica similar. Todas estas revisiones permitieron realizar importantes mejoras al instrumento.

El cuestionario fue aplicado una vez finalizada la asignatura. Posteriormente, y a partir de la información obtenida, fueron seleccionados quienes participaron de las entrevistas y del grupo de discusión.

31 Tales indicadores pueden ser consultados en el documento "Estándares de Egreso" cuyo enlace está disponible en la bibliografía.

d) Análisis de la información: fue tratada a partir de un análisis cualitativo de contenido con el objetivo de comprenderla y reducirla mediante categorizaciones emergentes. El uso de tal técnica se debe a su capacidad para: visibilizar los contenidos tanto manifiestos como latentes; justificar los agrupamientos realizados; posibilitar la relación de la información obtenida con los temas tratados y con la teoría; entregar insumos que permitan profundizar en los análisis; y contribuir a que los resultados sean válidos, confiables y comparables con otros estudios (Cáceres, 2003).

3.2. Visitando el Museo Regional de Antofagasta

La visita fue realizada durante el primer semestre de 2018 y fue dividida en dos partes. La primera de ellas estuvo dirigida por una antropóloga del museo, quien expuso sobre el MRA y las diversas etapas prehistóricas e históricas de la región de Antofagasta. En dicha instancia, y a través de un diálogo fluido, el alumnado utilizó los conocimientos obtenidos en el aula y también pudo resolver múltiples dudas. En una segunda parte, los futuros docentes circularon por las diversas salas del MRA, el cual, al estar instalado en un antiguo edificio aduanero (que de por sí constituye un patrimonio histórico) posee un circuito previamente delimitado por su administración. Debido a la estrechez del edificio, los jóvenes recorrieron las exposiciones en grupos de tres a siete integrantes, apoyándose en textos explicativos y códigos QR, que entregan más información sobre cada exposición. Asimismo, un encargado del museo explicó de manera discontinua algunas de las exposiciones a los jóvenes más próximos.

Si bien casi todas las exposiciones del MRA hacen referencia al pasado, existe la denominada Sala de la Identidad, cuyas paredes están cubiertas por fotografías actuales de habitantes de la región con diversos orígenes socioculturales. Entre ellas, un espejo ofrece al visitante la posibilidad de situarse entre aquella diversidad.

Figura 1. Sala de la Identidad.



En la semana siguiente a la visita, el alumnado elaboró un informe destinado a sintetizar las exposiciones del MRA y al análisis de la relación entre patrimonio histórico, identidades locales y multiculturalidad de la región.

4. Resultados obtenidos

Los resultados se presentan divididos en dos partes. La primera busca dar cuenta de las manifestaciones de conciencia histórico-temporal expresadas por los y las jóvenes a partir de la visita al MRA, especialmente en cuanto a las posibles relaciones entre el patrimonio, la identidad local y la realidad multicultural de Antofagasta. En una segunda sección, se expone la valoración que hizo el alumnado respecto a la experiencia didáctica.

4.1. Resultados: conciencia histórico-temporal

El alumnado fue consultado respecto a si el MRA les ayudó a comprender la ciudad, región y sociedad antofagastina actual. Al respecto, un 91,3% respondió que "sí", mientras un 8,7% señaló que "parcialmente". La Tabla 1 expone sus argumentos.

Tabla 1. ¿Cómo el MRA nos ayuda a entender el presente?

Referencias	%
"Mediante exposiciones sobre el presente de la región"	43%
"Mediante la exposición de vestigios del pasado"	32%
"Mediante exposiciones que evidencian los cambios en el tiempo"	14%
Otras	11%

En las respuestas descritas en el cuadro 1, fue destacada especialmente la denominada Sala de la Identidad. En tal sentido, y respecto a la capacidad del MRA para generar conciencia-histórica al conectar pasado, presente y futuro, un alumno entrevistado señaló:

> *Son una evidencia clara de cómo eran los habitantes de esta ciudad y ¿a qué ayuda eso? Pues se junta con el presente porque podemos entender cómo actúan los ciudadanos de esta región y, por ende, uno puede suponer cómo será el futuro, tanto en cuanto a organización política como económica, cultural, etc.* (Gabriel).

Quienes señalaron "parcialmente", por su parte, apuntaron a la necesidad de un guía que metódicamente oriente las visitas grupales a través de las salas y a la conveniencia de reforzar el presente en el MRA.

Respecto a la relación que puede ser realizada entre el patrimonio histórico contenido en el MRA y la identidad local, los jóvenes señalaron:

Tabla 2. Patrimonio histórico del MRA e identidad local.

Referencias	%
"El pasado explica la identidad local actual"	65%
"Se exponen actividades económicas (minería y pesca) que aún son importantes"	20%
"La identidad local es poco valorada en el actual contexto multicultural"	10%
Otras	5%

En las respuestas del alumnado, destacó la importancia del pasado en la construcción del presente. Sin embargo, llaman la atención las referencias a lo poco valorada que sería la identidad local en el actual contexto multicultural de la región. En tal sentido, un alumno planteó:

> *Ya hay tanta cultura mezclada acá en Antofagasta que no se valora lo que hay, me explico, la multiculturalidad está opacando la identidad local...* (Alberto).

4.2. Resultados: valoración del alumnado

Mediante una escala Likert, los jóvenes expresaron cuánto les gustó realizar la actividad didáctica. Al respecto, un 74% indicó que "mucho" y un 26% "bastante", no registrándose otras respuestas. Los motivos son expuestos en la Tabla 3.

Tabla 3. Valoración del alumnado de la actividad didáctica

Referencias	%
"Me pareció interesante/entretenida"	42%
"Me ayudó a comprender el pasado de la región"	31%
"Me sirvió como complemento a los contenidos vistos en clases"	15%
Otros	12%

La satisfacción del alumnado respecto a la actividad didáctica realizada fue un tema también tratado en el grupo de discusión:

Victoria: "porque se sale de la realidad, de estar en una habitación de cuatro paredes".

Pamela: "yo creo que se aprende más".

Camila: "llama más la atención porque uno puede ver las cosas".

Pamela: "las clases son normalmente entre cuatro paredes y con el profesor hablando, explicando. Incluso hay muchas clases que nos incentivan a no hacer eso, pero ellos están haciendo eso: una clase teórica. Pero ellos nos incentivan a dejar las clases teóricas. Aun así, esa clase en especial fue totalmente diferente para nosotros y aunque seamos adultos, por así decirlo, nos llamó demasiado la atención".

Los jóvenes partícipes tuvieron la posibilidad de señalar aquellos elementos de la actividad que destacan tanto positiva como negativamente. Entre los primeros se encuentran: los aprendizajes logrados (19% de las referencias), las exposiciones del MRA (18%), lo interesante/entretenido de la actividad (15%), la exposición inicial en la visita (12%), la actitud del docente de la asignatura (12%), los códigos QR con audios informativos en las salas (9%) y la oportunidad de complementar los contenidos vistos en el aula (9%), entre otros (6%).

Sobre los aspectos negativos de la actividad, un 43% de los jóvenes señaló que no los hubo. Por su parte, quienes sí señalaron asuntos de este tipo fueron sumamente diversos en sus apreciaciones. En este sentido, aquellos temas que fueron mencionados al menos dos veces fueron: 1) la estrechez interna del MRA, lo que dificultaría que grupos grandes puedan realizar la visita en conjunto; 2) un cierto desorden durante el recorrido por las salas –problema relacionado con el punto anterior–; y 3) la exposición inicial que, pese a ser bien valorada, se consideró demasiado extensa.

Todos los jóvenes indagados señalaron que la actividad realizada les aportó a su formación inicial docente. La Tabla 4 expone sus argumentos.

Tabla 4. Aportes de la actividad didáctica a la formación inicial docente.

Referencias	%
"Me sirve como referente didáctico a utilizar"	52%
"Me entregó conocimientos necesarios"	35%
"Aportó a mi desarrollo personal"	6,5%
Otras	6,5%

Figura 2. Visita al MRA.



5. Conclusiones para un nuevo ciclo

Los resultados obtenidos apuntan a la utilidad de esta actividad didáctica para problematizar la identidad antofagastina. En este sentido, ayudó a los jóvenes a comprender la realidad multicultural de la sociedad regional a partir de un devenir histórico marcado, sobre todo, por el arribo de diversos pueblos y miradas socioculturales. Asimismo, facilitó una construcción flexible de la identidad mediante una valoración crítica de la propia cultura, la cual, según podemos observar a través del patrimonio histórico contenido en el MRA, es fruto de los aportes realizados por los múltiples pueblos que han inmigrado a esta desértica parte del mundo. Con ello se contribuye a mejorar la disposición de los futuros docentes para intercambiar elementos culturales y se les entrega una herramienta educativa que podrán usar para facilitar el sentimiento de pertenencia de su propio alumnado.

Los jóvenes realizaron frecuentes relaciones entre el pasado y el presente de la región. Se trata de una expresión de conciencia histórico-temporal que para Santisteban (2012) resulta esencial para el ejercicio de una ciudadanía democrática capaz de enfrentar los problemas sociales del mundo actual. En tal sentido, Bartolomé y Cabrera (2003) indican que: "…la democracia necesita ciudadanos actores y no meros receptores de derecho" (p. 47), agregando que: "Facilitar la construcción de la identidad de las nuevas generaciones constituye un gran reto para la educación y es al tiempo condición básica para el desarrollo de la sociedad intercultural" (p. 48).

Como investigación-acción este estudio buscó identificar fortalezas y debilidades para futuras ediciones de esta experiencia didáctica. Entre las primeras, destaca una alta valoración por parte de los jóvenes, especialmente en cuanto a la posibilidad de realizar una actividad "novedosa y entretenida" fuera de la universidad. Así mismo, fue resaltada la oportunidad de complementar los contenidos estudiados en el aula. Se trata de resultados que mantienen concordancia con los planteamientos de Arbués y Naval (2014) respecto al entusiasmo que este tipo de actividades despiertan en el alumnado y a la necesidad de ligar las visitas a museos con los contenidos tratados en clase.

A partir de las debilidades detectadas, se estima necesario dar un mayor énfasis al futuro, entendido como dimensión temporal clave del pensamiento histórico y, por otro lado, problematizar en clases una visión dinámica de la identidad cultural, entendida como un elemento en continua transformación. Esto último, en relación con algunas ideas que plantean que la identidad local corre peligro de ser "opacada" en el actual contexto multicultural de la región.

De los resultados obtenidos también emergen algunas sugerencias para el MRA: reducir el tiempo de la exposición inicial, asignar guías que ayuden a explicar las exposiciones a los grupos de estudiantes, reforzar la representación del presente y fomentar la reflexión sobre el futuro.

La educación patrimonial tiene grandes potencialidades para la formación inicial docente, la cual puede ser desarrollada en múltiples contextos de aprendizaje. De esta forma, edificios, bailes, actividades tradicionales o paisajes naturales, entre otros, nos ayudan a fortalecer la identidad

local del alumnado, a situar socialmente los contenidos y a interrelacionar lo que enseñamos. Por supuesto, la finalidad de ello es que los futuros profesores y profesoras utilicen –y problematicen– el patrimonio como una herramienta didáctica con sus propios estudiantes.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM.

Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los museos como espacios de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Education Sciences & Society*, *5*(2), 35–64.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, *(núm. extraordinario),* 33–56.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, *II*, 53-82.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Barcelona: Graó.

Maceira, L. M. (2009). El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. *Sinéctica, 32*, 1-17.

MIDEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica* (2.ª ed.). Santiago de Chile: CPEIP. Recuperado de http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicaokdos.pdf.

Morales, I. (2010). El aporte de los inmigrantes extranjeros. En A. Llagostera (Ed.), *Región de Antofagasta: pasado, presente y futuro. En el bicentenario de Chile* (pp. 204-221). Antofagasta: UCN.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 277-286). Sevilla: Díada / AUPDCS.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, *XXXII*(2), 133-145. Recuperado de https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008.

FORMAR EN PATRIMONIO Y DIVERSIDAD CULTURAL A FUTUROS MAESTROS: ANÁLISIS DE PIEZAS DEL MUSEO DE AMÉRICA Y DEL MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA

Esther Jiménez Pablo

ejimenezpablo@ucm.es

Gemma María Muñoz García

gemuñoz@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid, España

1. Introducción: del problema migratorio al enriquecimiento intercultural en las aulas

La diversidad cultural en las aulas es un fenómeno que llegó para quedarse, y como tal, si se trabaja en el aula correctamente, es una realidad muy beneficiosa; el reto es percibir la migración y al extranjero como algo positivo y enriquecedor para nuestro alumnado (Banks, 2008, pp. 129-131; Jordán et al., 2004). Con todo, el primero que debe mostrar interés por las distintas culturas presentes en el aula es el propio centro, y después el docente, que es el que guía el aprendizaje, y que si se atiene al currículo ya sea de infantil, primaria o secundaria, debe buscar un marco democrático que recoja la dimensión intercultural. También las editoriales que publican los libros de texto deberían mostrar esta realidad social, pues sigue siendo poco visible entre las páginas de su material escolar (Pedrero-García et al., 2017, pp. 11-12).

Los/as futuras maestras de educación infantil y primaria[32] no deben buscar únicamente el respeto de la mayoría a las minorías en sus aulas, que a veces es sinónimo de indiferencia, sino utilizar el potencial de la diversidad cultural y la comunicación intercultural para obtener la reflexión que desarrolle actitudes más pacíficas y tolerantes entre el alumnado (Escámez Sánchez et al., 2002; Echeverría, 2003, p. 138). La palabra *inmigrante* lleva consigo unas connotaciones socioeconómicas negativas que, trasladado a los colegios, se traduce en un prejuicio claro o una etiqueta de migrante igual a retraso escolar (Montón, 2003; Martín Rojo, 2003). Esta situación se ha afrontado en nuestro país de manera poco efectiva hasta el momento, con las aulas de adaptación al idioma y la cultura de acogida (lo que se conoce como educación compensatoria), que implica el esfuerzo exprés de un alumnado recién llegado al colegio en primaria y secundaria por asimilar la lengua y algo de la cultura de la mayoría, así como la obligación de salir fuera del aula, apartándolo del ritmo y la cotidianidad que vive el resto del grupo. Erróneo resulta también interpretar educación intercultural o atención a la diversidad cultural como la exaltación folclórica de las culturas de las minorías, que puede desembocar en una falta de entendimiento de las costumbres de los distintos grupos culturales del aula.

Es preciso, por tanto, buscar otras estrategias como realizar propuestas didácticas en las que el alumnado contacte con las distintas culturas, indague y se cuestione sobre las mismas, conozca otros tipos de sociedades (no necesariamente las que están presentes en el aula), ponga en relación elementos comunes y los compare con la suya propia. Buscando un aprendizaje intercultural para aprender de "el otro" y extraer de ello valores más cívicos y democráticos (Verde Peleato, 2010, p. 328). En este sentido las ciencias sociales, con ayuda de los discursos museísticos, pueden ser buenas herramientas que faciliten la comunicación entre las distintas culturas que conviven en el aula, y permiten dar a conocer otras nuevas.

32 Utilizaremos las siglas EI o EP para referirnos a Educación Infantil o Educación Primaria.

2. Aprendizaje significativo a través del análisis del objeto etnográfico

Nos proponemos acercar la educación intercultural a nuestros estudiantes de los grados de EI y EP por medio del conocimiento de objetos etnográficos de distintas culturas. Para ello, trasladamos al aula la metodología propia de la didáctica del objeto, trabajada por autores como García Blanco (2009), Santacana i Mestre y Llonch Molina (2012), o Cuenca y Martín (2014). Así, familiarizamos a los/as futuros/as maestros/as con la investigación disciplinar propia de la didáctica de las ciencias sociales, tomando como eje vertebrador el patrimonio cultural. A través de ella, el alumnado aprende a identificar el objeto, analizarlo desde el punto de vista morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, artístico, estético e histórico (Santacana y Llonch, 2012).

Adaptamos este modelo de análisis a nuestro Proyecto de Innovación Docente (Innova Docentia UCM 2018-19), e introducimos el enfoque de la diversidad cultural, presentando dos objetos etnográficos, uno del Museo de América y otro del Museo Nacional de Antropología. Esta aproximación nos permite crear nuevos recursos con nuestro alumnado para el aula de EI, como una primera aproximación a otras culturas y otros modos de vida, y en la de EP, como reflexión y debate positivo en torno a la diversidad y el conocimiento de lo *ajeno* como un factor de enriquecimiento individual a la vez que forjador de identidades colectivas.

Metodológicamente nuestro trabajo (en el proyecto Innova Docentia) establece las siguientes fases: identificación de las imágenes, fotografiado, análisis de la pieza desde la perspectiva del tratamiento de la diversidad en el aula, la utilidad didáctica de las imágenes analizadas y la puesta en marcha en el aula con nuestro alumnado de Educación.

Las dos piezas han sido seleccionadas debido a los siguientes factores:

- Son poco conocidas, pero representativas del área en el que se integran (paisaje, organización social, cultural material, manifestaciones artísticas, mundo simbólico).
- Representan culturas que han desarrollado una evolución tecnológica y sociopolítica correspondiente al estadio denominado por Service (1984) de *bandas-tribus*.
- En ambos casos se trata de piezas realizadas en soportes no familiares para el alumnado, si bien el objeto en sí y su funcionalidad principal sí es próxima en sus respectivas fases madurativas. Ello favorece el aprendizaje significativo, pues se parte del conocimiento previo del alumnado.
- Su tratamiento en el aula, y su exposición en las salas del Museo, nos permiten introducir el debate en torno a qué es Arte, permitiendo revalorizar las mal llamadas *artes menores* o *artesanías*.

3. El Museo de América y la Educación Infantil

El continente americano apenas tiene presencia en el currículo. No es este el espacio para valorar los motivos, más allá de nuestro interés en mostrar cómo este panorama ilustra la falta de correlación, desde el punto de vista educativo, entre la necesidad de tratar la diversidad en las aulas y su tratamiento real y significativo desde el punto de vista curricular. No es habitual el tratar América durante la etapa de EI, mientras que en EP se reduce en el tercer curso al hito que marca el inicio de la Edad Moderna tras la llegada del hombre occidental a territorio amerindio; y en quinto curso al contexto del reinado de los Reyes Católicos.

Para trabajar la diversidad cultural el Museo de América contiene un excepcional legado patrimonial. El contenido y discurso de estas colecciones permiten establecer un espacio de comunicación intercultural basado en el respeto y la tolerancia, a la vez que sirven de punto de partida para el aprendizaje y respeto del patrimonio de otras culturas, su historia y sus procesos de cambio. Su colección está estructurada en tres tipos de objetos: piezas precolombinas, etnográficas y virreinales. Nos centramos por ahora en las etnográficas, seleccionando una de nuestro Proyecto de Innovación Docente de las áreas culturales propias del continente (siguiendo la distribución propuesta por Emma Sánchez Montañés, 1996), concretamente del Ártico/Costa Noroeste para su futura aplicación en EI.

4. Un Kayak que acerca el Ártico y el Noroeste de América a la Educación Infantil

Habitualmente el/la maestra de EI emplea en las aulas tópicos culturales como Egipto, China, Japón, o los castillos medievales. Proponemos sumar contenidos a este fin, incluyendo los de pueblos menos conocidos del continente americano.

Figura 1. Kayak (inventario 13.891).



1. Descripción física de la pieza: se trata de la maqueta de un kayak, embarcación típica de las áreas Ártica y de la Costa Noroeste de América. Procede de Alaska (EEUU), probablemente perteneciente a las culturas Chugach o Tlingit. Hallada en el s. XVIII, está realizada a partir de un armazón de madera y caña con un revestimiento de membrana (Sánchez Garrido, 1991, p. 82). No se aprecia decoración alguna y tiene forma lanceolada, con una marca longitudinal que divide la pieza en dos

secciones. Desde la mitad hacia atrás se encuentra una abertura redonda, donde se introduciría un único individuo para remar, siempre manteniendo proximidad a tierra firme.

2. Localización: este tipo de piezas son propias de Alaska, las islas Aleutianas y norte del Pacífico (Sánchez Garrido, 1991, p. 35). Es esta área la más septentrional del continente, y tiene como frontera física el permafrost, como límite natural del crecimiento de la vegetación, siendo el espacio de la tundra.

3. Funcionalidad: este objeto etnográfico nos muestra el carácter excepcional y adaptativo de estos pueblos. En lo referido a su actividad económica, nos presenta la principal fuente de adquisición de recursos, a través de la pesca y la caza de mamíferos marinos (foca, morsa y ballena). A ésta se unían otras como la caza de mamíferos terrestres (caribú o buey almizclero), y la recolección de algunos tipos de bayas. Debido a las dificultades de adaptación del ser humano al entorno en esta área, desarrollaron nuevos utensilios desde el punto de vista material y espiritual. El kayak transportaba así los distintos útiles que facilitaban una pesca y caza exitosa, objetos como el arpón de propulsor, boyas de piel de foca o remos, a la vez que los amuletos propiciatorios atendían la demanda simbólica del proceso. Nos habla este objeto, además, de un tipo de organización social basada en la necesaria cooperación del grupo para la obtención de recursos, y de la necesidad de crear fuertes lazos identitarios a través de un mundo simbólico basado en el entorno. Desde el punto de vista social y de la comunicación, representa un medio de transporte esencial debido a las características del entorno que permite establecer una comparación con otros sistemas de transporte conocidos por el alumnado. Representa esta pieza, por tanto, un claro ejemplo de la vida cotidiana del grupo.

4. Recurso didáctico y su utilidad para educar en valores: el kayak nos permite aproximarnos desde las ciencias sociales, tomando como referencia la visión multidisciplinar que ofrece la antropología. Desde el punto de vista didáctico, esta pieza constituye un recurso en sí mismo, al ser una maqueta, probablemente realizada como modelo y enseñanza para los más jóvenes. Cabe la posibilidad de su uso como juguete, e incluso como objeto para comercializado con los europeos (españoles en gran parte) tras los primeros contactos.

Centrando nuestra atención en la diversidad cultural, la pieza nos permite cuestionar un único modelo de obtención de los recursos, la necesidad de un equilibrio en la adquisición de los mismos, a fin de lograr la sostenibilidad del entorno, la necesaria colaboración del grupo a través de varias embarcaciones para la obtención de la caza. Muestra la adaptabilidad del ser humano en condiciones extremas, así como su capacidad para desarrollar una cultura material en torno a los escasos recursos que ofrece el medio para el desarrollo de su organización social y económica. Así, estas culturas realizaron objetos basados en la talla de huesos y marfil para realizar figuras antropomorfas y zoomorfas, amuletos, indumentaria a base de intestinos de focas, que impermeabilizaban la prenda, de cestería para la recolección de bayas, etc. Ello nos presenta otras formas de expresión diferentes de las propias.

5. El Museo de Antropología y su didáctica para Educación Primaria

El Museo Nacional de Antropología no es uno de los más visitados por escolares y es que el currículo no ayuda a ello. Si para las piezas del Museo de América podemos divisar una mínima atención, especialmente tras la llegada de Colón a América, para el caso de otros lugares como África o Asia, el currículo de EI y EP se cierra en banda, y se centra en un eurocentrismo en consonancia con los intereses económicos y políticos del país (Echeverría Murray, 2003). El conocimiento de culturas alejadas a la nuestra queda vagamente resuelto en el currículo con una simple descripción de las competencias transversales, que incluyen valores como la tolerancia y el respeto por las minorías étnicas[33]. Ciertamente, en el quinto curso de EP no encontramos ni rastro en Historia del contacto de los españoles con China, Japón, ni siquiera Filipinas que fue territorio de la Monarquía española, al igual que lo fue América. Escaso interés, teniendo en cuenta que, actualmente, la comunidad china es la segunda más numerosa en la Comunidad de Madrid[34].

6. Asia a través de un objeto (cucharas ifugao) del Museo Nacional de Antropología

Uno de los discursos museísticos más importantes del MNA es el de Asia, y en concreto, una planta entera está dedicada a Filipinas. El fuerte vínculo que tuvo Filipinas con España, al ser gobernado a través del virreinato de Nueva España, permite encontrar en su cultura material un buen número de objetos de ajuar, de vivienda o de adorno personal, así como de creencias, valores y vocabulario que nos hablan de ese pasado en común.

Para este artículo hemos elegido un conjunto de cucharas de la cultura ifugao, de Filipinas (Romero de Tejada, 2009, p. 32), que hemos trabajado con nuestros estudiantes del grado de EP para que analicen y encuentren su utilidad didáctica.

1. Descripción física de la pieza: estas cucharas son parte del ajuar doméstico de poblaciones del norte de Filipinas. Se tallaban artesanalmente de una sola pieza con decoración antropomorfa en sus mangos, aunque también se han encontrado con forma animal o vegetal. La decoración en forma de figura humana, sentadas, de pie, o en posición orante, hace referencia especialmente a divinidades, a los antepasados de la población, y en ocasiones, a la maternidad de las mujeres, etc. Su tamaño oscila entre los 15-20 cm de largo y 5-6 cm en la cabeza cóncava. El material utilizado solía ser asta de cuerno de carabao, que es una subespecie de búfalo de agua, símbolo de Filipinas, llevado a estas poblaciones por los misioneros españoles en época moderna (Romero de Tejada, 2009, ibidem).

33 DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button.

34 Noticia de El País a 20 de febrero de 2017: https://elpais.com/ccaa/2017/02/20/madrid/1487595130_033723.html.

Foto 2. Cucharas ifugao (inventario MNA, CE2075).



2. Localización: provienen de las poblaciones ifugaos de la región norte de Filipinas, concretamente en la cordillera norte de la isla de Luzón.

3. Funcionalidad: su uso es festivo, para ocasiones especiales como las recogidas de una buena cosecha de arroz, pero en ningún caso tenían un uso cotidiano, siendo guardadas en cestas especiales cuando no eran utilizadas. Los ifugaos habitan en cordilleras empinadas, cuyas terrazas se han adaptado para el cultivo del arroz, que es su principal fuente de alimento. Dichos bancales de arroz son trabajados todavía hoy, en su mayoría, por mujeres de los distintos poblados ifugaos. Estas cucharas representan la adaptación de los ifugaos a la tardía llegada de los españoles a esta región, en 1841, de la mano del coronel Guillermo Gálvez (Zamora et al., 1995, p. 149). El resultado del contacto entre las dos culturas hizo que la costumbre de estas poblaciones de comer con las manos el arroz no se eliminara, sino que se incorporaran los cubiertos solo para momentos festivos. De hecho, a pesar de que los españoles llevaron por bandera el catolicismo allí donde dominaban, los ifugaos no perdieron su identidad social ni religiosa, pues en sus cucharas se reflejan los *bulols* o dioses del arroz, que alimentan a sus gentes.

4. Recurso didáctico y su utilidad para educar en valores: las cucharas ifugao, desde el análisis de la diversidad cultural, sirven para conocer otros modos de vida de culturas muy alejadas a la nuestra. Didácticamente, siempre desde la óptica de las ciencias sociales, dar a conocer estas cucharas a los estudiantes del grado de EP nos permitió identificarlas artísticamente como una manufactura y artesanía únicas, pues no existen estas cucharas en otras islas filipinas. Asimismo, representan el contacto entre las costumbres españolas (o si se prefiere, occidentales) con la ideología y mitología filipina que gira en torno al cultivo del arroz. Se convierte en un recurso para comprender las distintas formas de entender el alimento y su consumo. Es un objeto cuya función es conocida por nosotros, pero el material y la decoración reflejan la adaptación del hombre a los

recursos naturales que le rodean. Es, además, desde la visión intercultural, un objeto que una vez realizado por los artistas ifugaos llamó la atención de los españoles, que en el siglo XIX decidieron traerse varias de estas cucharas, por su belleza y singularidad, reflejo de una simbiosis cultural del arte y creencias ifugao con la costumbre europea de comer con cubiertos. Y más allá, estas cucharas nos hablan de momentos festivos por unas buenas cosechas, que refuerzan con ajuar doméstico especial, y expresan un sentimiento de colectividad de estas poblaciones, y de interés por relacionarse con culturas exteriores que llegaron de fuera. La didáctica de estas piezas abrió un debate con los estudiantes sobre el dominio colonial, pues obviamente Filipinas, como América, fueron conquistadas por la fuerza, pero estos objetos son pequeños destellos de luz, que reflejan un diálogo y un interés por las costumbres y la cultura de "el otro".

7. Conclusiones

Elaborar este tipo de recursos didácticos con los estudiantes de los grados de EI y EP conduce a un interés por otras culturas alejadas de la nuestra, fomentando la educación intercultural en el aula. De la misma manera que se consigue:

- Transmitir la necesidad de entender otras realidades culturales y sociedades diferentes de la propia, favoreciendo la empatía y la curiosidad, y eliminando cualquier atisbo de intolerancia o xenofobia que acompaña al desconocimiento.
- Mostrar que las culturas son en buena medida el resultado de la capacidad de adaptación al entorno.
- Respetar la singularidad de las manifestaciones artísticas de otros pueblos, apreciando su valor, dentro de su contexto, con el fin de estimular los cimientos de ciudadanos sensibilizados y respetuosos con las formas de expresión del *otro,* lo cual evitará caer en estereotipos.
- Mostrar ejemplos de la riqueza cultural del mundo, y las peculiaridades de cada sociedad, tratando de ir corrigiendo ideas erróneas y tópicos que identifican a los americanos o a los asiáticos como una sociedad única sin singularidades.
- Apreciar positivamente el resultado del contacto entre culturas que, desde el diálogo y el interés en el otro, permiten crear objetos híbridos, creencias combinadas y formas de expresión artística complejas que las hacen únicas y valiosas.

Referencias bibliográficas

Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher, 37*(3), 129-139.

Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea

Echeverría Murray, O. (2003). Diversidad cultural en el aula y la implementación de la adecuación curricular. *Cuadernos de Antropología, 13*, 133-144.

Escámez Sánchez, J., García López, R. y Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books, S.A.

García Blanco, A. (2009). *La exposición: Un medio de comunicación*. Madrid: Ediciones Akal.

Jordán, J. A. et al. (2004). *La Formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.

Martín Rojo, L. (2003). ¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Montón, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.

Pedrero García, E., Moreno Fernández, O. y Moreno Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales, 23*(2), 11-26.

Romero de Tejada y Picatoste, P. (2009). *Filipinas. Museo Nacional de Antropología*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Sánchez Garrido, A. (1991). *Indios de América del Norte (otras culturas de América)*. Madrid: Museo de América, Ministerio de Cultura.

Sánchez Montañés, E. (1996). Arte precolombino. En *Historia del Arte Gallach, 14, América, África y Oceanía* (pp. 2510-2581). Barcelona: Océano Grupo Ed.

Molina. N. L. y Santacana i Mestre, J. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

Service, E. R. (1984). *Los orígenes del estado y de la civilización. El proceso de la evolución cultural*. Madrid: Alianza.

Verde Peleato, I. (2010). Implicaciones educativas del contacto entre culturas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11*(3), 302-335.

Zamora M. D. et al. (1995). Los indígenas de las Islas Filipinas. En *Colección Pueblos y Lenguas Indígenas, 9*. Madrid: Mapfre S.A.

¿QUÉ FORMACIÓN RECIBEN LOS FUTUROS DOCENTES QUE ENSEÑARÁN HISTORIA MAPUCHE? LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN CIENCIAS SOCIALES EN CHILE Y EN ARGENTINA

Alexis Sanhueza Rodríguez

alexis.sanhueza.03@gmail.com

Joan Pagès Blanch

joan.pages@uab.cat

Neus González-Monfort

neus.gonzalez@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, España

(…) la qualité d'être humain (en particulier victime d'un déni de ses droits) prime sur toute autre identité (p. 53)[35].

Tutiaux-Guillon, N. 2018. Des contenus d'histoire scolaire pour penser la pluralité culturelle de la société française? *La Revue Française d'Éducation Comparée, 17*, 39-59.

1. Introducción

En este artículo analizamos la formación en didáctica de las ciencias sociales que reciben los futuros docentes en Chile y en Argentina para el tratamiento de uno de los actores sociales silenciados –los Pueblos Originarios– por parte de la historiografía nacionalista de estos países (Delrio, 2010; Pinto, 2003). La investigación se ha realizado a partir de cinco entrevistas a formadores de profesores y profesoras del área de didáctica de las ciencias sociales de universidades chilenas y argentinas. Las entrevistas[36] realizadas a los formadores de profesores giraron en torno a tres aspectos: 1) la formación en didáctica de las ciencias sociales que reciben los futuros profesores y profesoras sobre contenidos que tratan la historia del pueblo mapuche; 2) las dificultades detectadas en la formación de los futuros docentes en relación con la enseñanza de la historia del pueblo mapuche; y 3) los desafíos en la formación inicial para enfrentar la (in)visibilidad de la historia del pueblo mapuche.

2. La investigación sobre los pueblos originarios en la enseñanza de la historia en Chile y en Argentina

La historia escolar ha jugado un rol importante en la homogeneización de poblaciones de distinta procedencia bajo una misma identidad, una misma lengua, una misma bandera o un mismo himno, lo que ha permitido la ocultación de la historia de los pueblos originarios. Aún hoy, en muchas escuelas de Canadá, de Estados Unidos de Norteamérica, de México y de muchos otros países americanos, no se ha intentado comprender las perspectivas de las primeras naciones y menos aún de enseñarlas (Four Arrows, 2014; Seixas, 2012).

En el contexto argentino, la investigación sobre el tratamiento que recibe el pueblo mapuche en la enseñanza de la historia es escasa. Por ejemplo, al indagar sobre las prácticas del profesorado al tratar la "Conquista del Desierto", se identificaron los siguientes discursos en el aula: 1) los indios como cosas del pasado; 2) los indios como salvajes y vagos; 3) la Argentina sin indios; 4) los indios como los buenos y los blancos como los malos; 5) los indios como pueblos originarios (Bail, D'Amico, Gómez y Vijara, 2012). Nagy (2017) expresa que existe una mayor visibilidad del pueblo mapuche en el currículo, sin embargo, no han modificado los prejuicios enquistados por la misma escuela en el siglo XIX. Jara y Salto (2016) al reflexionar sobre los discursos –escolares e historiográficos– y las prácticas del profesorado, indican que existe una persistencia en tratar la "Campaña

35 La calidad de ser humano (en particular la víctima de una denegación de sus derechos) tiene prioridad sobre cualquier otra identidad.

36 Los profesores y profesoras entrevistados se referenciarán a través de nombres ficticios.

del Desierto" como un asunto entre civilización y barbarie. Esto se debe a los conocimientos que recibe en la formación inicial, a la bibliografía de consulta, a las fuentes y los recursos que circulan en la universidad y en la escuela. Von Alphen y Parellada (2018) indican que existe mayor contenido sobre los pueblos originarios, pero que la investigación sobre las ideas que tienen los estudiantes de nivel medio señala que no ha cambiado substancialmente las narrativas escolares.

En Chile, las investigaciones no han mostrado resultados diferentes. Riedemann (2012), al revisar la representación del pueblo mapuche en los textos escolares –entre 1846 y 2000–, explica que el pueblo mapuche fue utilizado como un elemento auxiliar del relato histórico, pero nunca bajo el reconocimiento de miembro pleno de la nación chilena. Otras investigaciones sobre los textos escolares han demostrado que el pueblo mapuche se representa como rebelde, guerrero y violento (Villalón y Pagès, 2015). Por otro lado, el profesorado en formación valora como necesario dar un tratamiento alternativo a la temática mapuche en el currículo de historia, incluyendo otros saberes o saberes locales. Turra (2015) explica que el profesorado que se encuentra en ejercicio en contexto mapuche rechaza o exhibe prejuicios sobre el conocimiento mapuche, aunque valore las orientaciones curriculares sobre la diversidad cultural. Estos problemas se deben a una formación estandarizada que se organiza para escenarios homogéneos en base a un currículo de corte europeo (Turra y Ferrada, 2016).

3. Los derechos educativos del pueblo mapuche

Los derechos educativos de los pueblos originarios se han visibilizado en el marco de la implementación de convenios internacionales como, por ejemplo, el Convenio n.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

En Argentina, Quilaqueo y Fernández (2010) explican que desde el primer lustro en la década de los ochenta se ha desarrollado una apertura a la diversidad cultural. Posteriormente, la Ley Federal de Educación, en el año 1993, reconoció a los pueblos originarios. No obstante, a través de la Ley de Educación del año 2006, el Ministerio de Educación se comprometió con la Educación Intercultural Bilingüe. Por otro lado, en Chile, Loncón (2018) explica que el desarrollo de una educación intercultural se inicia en los primeros años de la década de los noventa. En el año 1993, se aprueba la Ley Indígena y se perfila un proceso de apertura hacia las lenguas y culturas originarias con la creación del Programa –piloto– de Educación Intercultural Bilingüe. Tres años más tarde, se desarrolló el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. En el año 2009, se aprueba el Decreto nº 280 que implementa la enseñanza de la lengua indígena.

El Enfoque Intercultural en Educación –EIB–, desde una perspectiva crítica, se ha observado como una nueva forma de colonización debido a su falta de diálogo de saberes, la escasa transversalidad en todo el sistema educativo, la falta de preparación de los docentes para desempeñarse en el contexto intercultural y, finalmente, la falta de interés en concebir la interculturalidad como proyecto político para toda la sociedad (Hecht, 2015; Loncon, 2018; Pozo, 2014).

4. ¿Qué dicen los formadores de profesores en Chile y en Argentina?

Hemos optado por iniciar nuestra investigación indagando el pensamiento del profesorado de distintas universidades. Somos conscientes de que el pensamiento del profesorado no necesariamente es coincidente con su práctica, pero nos parece que es un buen punto de partida. Para conocer e interpretar su pensamiento hemos realizado entrevistas semiabiertas que han sido enviadas vía e-mail a los y las docentes seleccionados. Hemos analizado sus respuestas a partir de los aspectos siguientes: a) la relevancia que otorgan a la enseñanza del pueblo mapuche y a la formación del profesorado; b) las dificultades con las que se encuentran; y c) los desafíos del futuro. Los y las profesoras entrevistadas han sido seleccionados por su predisposición a participar en esta investigación.

Las dos carreras de origen de este profesorado en el área de didáctica de las ciencias sociales en Chile son diferentes: Karen es Profesora de Historia y Geografía, posee un Magíster en Historia y es candidata a doctora en educación; Nicolás es licenciado en Geografía y, además, tiene el grado académico de Magíster en Geografía. En Argentina, los tres docentes entrevistados son licenciados en Historia y profesores de esa especialidad: Diego es doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Viviana es licenciada en Historia y profesora de la especialidad y, finalmente, Marta es doctora en Educación y especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales.

5. La relevancia del pueblo mapuche y la formación que reciben los futuros profesores de ciencias sociales para su enseñanza

a) Chile

El profesor y la profesora entrevistados indican que el tratamiento del pueblo mapuche en la formación del profesorado de ciencias sociales es escaso y pobre. Para Nicolás, "la enseñanza de contenidos o temas relacionados con la historia mapuche es tan solo como mención particular en contenidos de historia de Chile". Karen menciona que no existe en la malla curricular de formación del profesorado un contenido específico en relación con el pueblo mapuche. Sin embargo, en las asignaturas para formar a los alumnos en competencias didácticas del área se enseña contenido disciplinar relacionado con la expansión territorial en el siglo XIX y el periodo colonial. De manera autónoma, menciona la profesora, se trata de incentivar el cuestionamiento de los materiales curriculares oficiales a través de la lectura de fuentes primarias, "mas su reflexión no alcanza la profundidad necesaria en lo declarativo ni en lo didáctico".

b) Argentina

Todos los profesores y las profesoras entrevistados coinciden en indicar que los contenidos del pueblo mapuche son socialmente relevantes en la actualidad. Viviana explica que "las luchas, las demandas, los derroteros, la cultura, el pensamiento, la visibilización y el cambio de relaciones

sociales entre el pueblo mapuche y el pueblo argentino son parte de los temas/procesos que consideramos relevantes a enseñar". En cuanto a la formación del profesorado, Diego menciona "que la formación del profesorado para la educación inicial y primaria en el sistema educativo argentino se caracteriza por ser una formación que se reconoce como generalista". Afirma que en la formación en didáctica de las ciencias sociales se ofrecen conceptos claves que ayudan a pensar en la enseñanza de los pueblos originarios. No obstante, el escaso espacio curricular dedicado a estas temáticas en la preparación del profesorado es una dificultad que impide una mejor formación de los futuros docentes. De esta forma, a pesar de que los pueblos originarios tienen un tratamiento importante en la escuela primaria y secundaria, la práctica del profesorado, de acuerdo con Diego, "en muchos de los casos, remite a un tratamiento poco innovador, si lo pensamos desde la perspectiva de una didáctica crítica". Viviana y Marta coinciden en indicar que la reflexión acerca de qué enseñar no se realiza específicamente de la asignatura de didáctica. Aunque se trata de hacer hincapié en la interculturalidad y la existencia de pluralidad de identidades. En este caso, Viviana explica que se espera que en otras asignaturas –Historia, Filosofía, Interculturalidad– se genere la posibilidad de tensionar o cuestionar las propuestas didácticas oficiales.

6. Dificultades en la formación de profesores y profesoras de ciencias sociales

a) Chile

Los profesores reconocen que existen procesos de reflexión continua en los departamentos en torno a la mejora en la formación didáctica del futuro profesorado. Karen explica que, debido a los requerimientos actuales, se ha planteado abordar temas de género, migraciones y participación juvenil en la preparación de los futuros docentes. Nicolás indica que se han realizado discusiones sobre la escasa profundización que se realiza desde la didáctica al tratamiento de contenidos históricos o culturales del pueblo mapuche. Sin embargo, el obstáculo para incluir estas perspectivas en el itinerario formativo es principalmente administrativo. Para Karen, "es complejo que se ejecuten. No hay la posibilidad de plantear líneas de desarrollo curricular a este respecto tampoco, pues se siguen manteniendo las líneas formativas clásicas". Los lineamientos oficiales para la educación superior impiden que se incorporen nuevas extensiones curriculares.

b) Argentina

Las dificultades detectadas por los profesores y profesoras en la formación de los futuros docentes son variadas. En primer término, en el caso de la educación primaria, Diego determina que un elemento complejo es el tratamiento histórico, geográfico y cultural que reciben los pueblos originarios en la formación de maestros y maestras: "esto se sostiene en la idea de que no se puede enseñar lo que no se sabe". Por lo tanto, se deben tomar decisiones sobre si es necesario enseñar contenidos o enseñar estrategia en un espacio curricular reducido. Esta situación es diferente en el caso del alumnado que se prepara en historia, que sí recibe formación específica, pero no sufi-

ciente como para organizar propuestas de enseñanza alternativas a las oficiales: "generalmente se vincula a los procesos de construcción del Estado nacional con periodizaciones y relatos de una historiografía pregonada por la influencia occidental de los procesos históricos". Para Viviana, "la mayoría de los contenidos y temas relacionados con la historia mapuche están construidos desde epistemologías occidentales".

7. Desafíos en la formación de profesores en relación con la (in)visibilización del pueblo mapuche y otros grupos sociales oprimidos: niños y niñas, mujeres, afrodescendientes

a) Chile

Tanto Karen como Nicolás dan cuenta de la voluntad para ir concretando ciertas propuestas que apuntan a mejorar la formación de los futuros profesores y profesoras del área de ciencias sociales. Específicamente en el caso del pueblo mapuche, Karen comenta que se está implementando una asignatura de Lengua Mapuche que busca desarrollar esta actividad para los profesores de educación básica. Sin embargo, en relación con la visibilidad de otros grupos oprimidos, mujeres, niños y niñas, existen solo discusiones y declaraciones que no se han definido. En el contexto de Nicolás, el desafío se encuentra asociado a que exista una mayor profundización de la didáctica de la especialidad, asociada a temas de interés regional o local. De acuerdo con el profesor, "es importante comprender que, para la enseñanza de los grupos marginados, como el pueblo mapuche, es necesario conocer la lengua y la cosmovisión". Por otro lado, para Karen el desafío en la formación inicial está en prestar mayor atención a las implicancias del presente para, de esta forma, ayudar a que los futuros profesores y profesoras comprendan la realidad diversa que existe en las aulas escolares. Además, una tarea a largo plazo sería incluir en la formación del profesorado ideas que rompan con la historia tradicionalmente blanca y occidental.

b) Argentina

Diego cree que entre las mejoras que ha tratado de implementar, un gran desafío es que el profesorado en formación intente pensar sus propuestas de enseñanza incorporando perspectivas de género, interculturalidad y derechos humanos. Viviana, en la misma línea, explica que se ha permitido incluir referencias en los programas de las asignaturas –Historia y Didáctica General y Especial– para reforzar estos aspectos. Marta indica que el reforzamiento en las asignaturas de Historia ha mejorado el entendimiento de las perspectivas de género e interculturalidad. No obstante, el gran desafío es lograr que los alumnos y alumnas de Pedagogía de la Historia logren traducir esto en un mejor conocimiento didáctico del contenido. Precisamente, Viviana menciona que "el reto (...), en el proceso de formación inicial de profesores y profesoras de historia, es que los y las estudiantes trabajen en la construcción del contenido escolar a partir de finalidades críticas y creativas". Otro desafío, a largo plazo, que puede resultar transformador, sería la co-construcción de clases incluyendo conocimiento del pueblo mapuche a través de la producción y sistematización de saberes.

8. Conclusiones

La investigación ofrece algunas claves para conocer la formación que reciben los futuros profesores para el tratamiento del pueblo mapuche –y de otras colectividades oprimidas– en la sala de clases. Además, permite identificar qué dificultades en la formación deben sortear los futuros docentes para incluir perspectivas, por ejemplo, la de género o la interculturalidad, en la enseñanza de la historia. La sistematización de las investigaciones en didáctica de la historia y de las ciencias sociales da cuenta de que la inclusión de la perspectiva de los pueblos originarios ha avanzado a través de la Educación Intercultural Bilingüe y de las diversas leyes, tanto en Chile como en Argentina. Esto ha visibilizado la necesidad de la revitalización de la lengua de los pueblos originarios. No obstante, no se ha traducido en cambios substanciales en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales y, como efecto, en cambios en la práctica de la enseñanza en educación básica o secundaria.

En el caso de Chile, los cambios generados por la Educación Intercultural Bilingüe no han logrado permear la formación de los profesores del área de ciencias sociales, quedando solo como un aspecto a discutir, pero muy difícil de profundizar su tratamiento. El espacio limitado para tratar temas socialmente relevantes de género, de pueblos originarios o de niñas y niños, está controlado por agencias de calidad que obstaculizan su inclusión en la formación de profesores y profesoras.

En Argentina, la situación es muy parecida. Las leyes que han impulsado la Educación Intercultural Bilingüe han posibilitado una mayor visibilidad de los pueblos originarios. Además, existe una opinión general que considera que la enseñanza del pueblo mapuche es una cuestión socialmente relevante. La escasa formación no permite profundizar estos tratamientos didácticamente. Urge, sin embargo, como señala Tutiaux-Guillon en la frase que encabeza este trabajo, que la calidad humana, la dignidad de cualquier ser vivo, sea la identidad a enseñar en todas las escuelas. Y en la propia formación docente.

Referencias bibliográficas

Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M. L. y Vijarra, A. (2010). Enseñar sobre los pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 99-129). Buenos Aires: Aique.

Delrio, W. (2010). El genocidio indígena y los silencios historiográficos. En O. Bayer (Coord.), *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios* (pp. 67-76). Argentina: RIGPI.

Four Arrows (2014). Native Studies, Praxis, and the Public Good. En A. DeLeon y W. Ross (Eds.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 161-180). New York: State University of New York.

Hecht, A. (2015). Educación intercultural Bilingüe en Argentina: Un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad, 16*(1), 20-30.

Jara, M. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria: Entinema.

Loncón. E. (2018). Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile. Una mirada desde los derechos lingüísticos. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 58-77). Santiago do Chile: Ediciones UC.

Montanares-Vargas, E. (2017). Enseñanza de la historia en la Araucanía, Chile: un estudio de caso de las representaciones sociales del profesorado en formación. *Prisma Social, 19,* 1-18.

Nagy, M. (2017). Educación y pueblos Indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5*(1), 55-78.

Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.

Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis, Revista Latinoamericana, 13*(38), 205-223.

Quilaqueo, D. y Fernández, C. (2010). Desafíos de la interculturalidad en el contexto mapuche de Argentina y Chile. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 9-18). Neuquén, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Riedemann, A. (2012). *Representaciones cambiantes e historia fragmentada: Los mapuche en los textos escolares de historia de Chile, 1846-2000* (Tesis de doctorado). Berlín: Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Seixas, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez (Eds.), *History Education and the Construction of a National Identities* (pp. 125-138). Charlotte: Information Age Publishing.

Turra, O. y Ferrada, D. (2016). La formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto. *Educação e Pesquisa, 42*(1), 229-242.

Turra. O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de la historia. *Revista Electrónica Educare, 19*(3), 1-20.

Van Alphen, F. y Parellada, C. (2018). Enseigner et apprendre l`histoire en Argentine, entre l'hégémonie et la diversité. *La revue Française D'éducation comparée, 17*, 19-38.

Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogos Andinos, 47*, 27-36.

APRENDER A ENSEÑAR EL PATRIMONIO DESDE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO POR PROYECTOS: UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Inmaculada Gómez Hurtado

inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Emilio José Delgado Algarra

emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Universidad de Huelva, España

1. Introducción

Desde el proyecto de investigación *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía*, se está elaborando un catalogo de buenas prácticas para llevar a cabo una educación patrimonial que desarrolle la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Entre estas buenas prácticas, se observa que la metodología de trabajo por proyectos basada en la investigación escolar es una de las propuestas didácticas más favorables para conseguir el desarrollo global del alumnado. A través de esta metodología, el patrimonio se convierte en un contenido, recurso pero también objetivo, que nos ayuda a incentivar al alumnado hacia prácticas educativas que contribuyen a su desarrollo personal, social e identitario construyendo ciudadanos críticos que puedan vivir en nuestra sociedad.

En este estudio presentamos una experiencia en el aula universitaria donde el alumnado del Grado de Educación Primaria aprende a través del trabajo por proyectos a elaborar un proyecto de trabajo que tenga como elemento principal el patrimonio de su entorno más cercano.

La Educación Patrimonial

La educación patrimonial es una línea de investigación de reciente creación. De acuerdo con Cuenca, Estepa y Martín (2017), son numerosos los grupos de investigación ya consolidados y las tesis doctorales que estudian los procesos educativos a través del patrimonio, a partir de unas premisas básicas y, en muchos casos, coincidentes, desarrollando así una línea importante de investigación como es la educación patrimonial.

Según Fontal e Ibáñez (2017), el origen de la educación patrimonial nos lleva a los años 60 en Brasil, bajo una clara influencia epistemológica del pensamiento pedagógico del gran pedagogo Paulo Freire.

Consideramos, de acuerdo con Martín Cáceres y Cuenca (2015, p 38), y Cuenca, Estepa y Martín (2016), que la educación patrimonial se entiende como

> la disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter *investigativo, transdisciplinar y sociocrítico*, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de *valores identitarios*, fomentando el respecto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una *ciudadanía socioculturalmente comprometida* (p. 62).

ya que consideramos que la educación patrimonial debe velar porque se desarrollen propuestas didácticas que se apoyen en el modelo investigador, dado que este genera resultados, y debe hacerlo con el fin no exclusivamente de conservar el patrimonio sino más bien de que a través del mismo se pueda llegar a conocer, para valorar, disfrutar y usar el patrimonio para nuestra socialización y nuestro desarrollo como ciudadanos críticos.

Nos gustaría remarcar, de acuerdo con Estepa y Cuenca (2006), que la didáctica del patrimonio o educación patrimonial no constituye un fin en sí mismo, sino que debe ser integrada dentro del proceso educativo, sumergida en las grandes metas establecidas para la educación, la formación de la ciudadanía en general y para la didáctica de las ciencias sociales y experimentales en particular, ya que a partir de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación.

Desde esta línea, el enfoque de la educación patrimonial parte de la necesidad de superar las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía. Así, los elementos patrimoniales se articulan como único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales en la sociedad. (Cuenca y Martín, 2014).

Destacamos de Fontal (2003) que la educación patrimonial contribuye en la intervención en los procesos de construcción del patrimonio cultural, así como en su conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute o transmisión.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio ha supuesto un gran avance para el desarrollo de la educación patrimonial en España. Dicho plan dedica un apartado completo a la conceptualización de la educación patrimonial, haciendo referencia a la definición de educación y patrimonio y la relación entre las mismas. La educación se define como

> conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos, tanto en los ámbitos formal, no formal e informal, en los que interactúan gran cantidad de variables y elementos (instituciones, profesorado, monitores, alumnado, público, contexto, etc.), con el objetivo de obtener la formación y capacitación de los individuos como parte de una colectividad y miembros activos de la sociedad (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012, p. 9).

La definición dada de patrimonio en el plan, en pocas palabras, es un "conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales explícitamente definidos como tal en la normativa vigente" (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2012, p. 9).

El trabajo por proyectos

Tal y como puntualiza Pozuelos (2007), el trabajo por proyectos forma parte de una tradición innovadora con profundas raíces. No obstante, también es importante reconocer su intermitencia y su decidido carácter minoritario si lo comparamos con el discurso de la práctica tradicional y el arraigado libro de texto. Además, queda clara su constancia como referente innovador, ya que aun

cuando los tiempos cambian, sus bases y estrategias continúan ofreciendo posibilidades y orientaciones para una educación relevante y funcional. (Malaguzzi, 2001; Domínguez, 2001; Hernández, 2004; Martín, 2006; Vizcaíno, 2008; Parra, 2010.)

El trabajo por proyectos como modelo para el desarrollo del currículum no se basa en una metodología que enfoque los contenidos de siempre mediante una dinámica distinta. Este modelo no sigue una corriente determinada, ni se relaciona a una teoría aplicada si no que sus principios proceden de perspectivas diferentes. Se fundamenta en el intercambio y el apoyo como base para la construcción de los significados y el establecimiento de relaciones sociales y de convivencia.

Desde sus orígenes, los proyectos de trabajo encuentran su significado en los fundamentos del constructivismo, del aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, la globalización del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo en el aula (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). Al mismo tiempo, se sustentan en el producto significativo y no en el memorístico.

2. Trabajar el patrimonio a través del trabajo por proyectos

Existen diferentes experiencias didácticas en el área que desarrollan el trabajo por proyectos. Entre ellas, podemos destacar a De Castro (2016) con su propuesta "Souvenirs" desarrollada en los cursos 2013/14 y 2014/15, con un grupo de 1º de Bachillerato del Colegio Safa Grial en la asignatura Historia Contemporánea. Encontramos también que Valls (2016) presenta una experiencia de aprendizaje basado en proyecto con alumnado de 1º de Educación Secundaria, llevada a cabo en el área de ciencias sociales, en concreto relacionada con el diseño, creación y excavación de un yacimiento arqueológico. Por otro lado, Molina (2016) describe una experiencia investigadora de trabajo por proyectos en el curso de 5º de Educación Primaria de un centro de la provincia de Córdoba. El proyecto de trabajo está enmarcado en el contexto de una ciudad romana de Cádiz, Baelo Claudia. Este proyecto se titula *Los romanos han llegado a la península Ibérica*. Por último, remarcamos a Martín Jiménez (2012), el cual nos presenta una experiencia de trabajo por proyectos en educación secundaria y bachillerato. El proyecto gira en torno a la Constitución de 1812.

> La educación patrimonial apuesta por la promoción de propuestas didácticas que se apoyen en los principios básicos del modelo investigador, dado que este modelo produce buenos resultados, y esto conlleva no solo la conservación del patrimonio, sino que este sirva como medio para llegar a conocer, para valorar, disfrutar y usar el patrimonio para nuestra socialización y nuestro desarrollo como ciudadanos críticos (Cuenca, Estepa y Martín, 2016). De esta forma, el trabajo por proyectos está íntimamente ligado a la educación patrimonial, ya que es una metodología didáctica basada en este modelo investigador que puede ayudar enormemente al desarrollo de la socialización y la construcción de ciudadanos críticos a través del patrimonio.

El trabajo por proyectos puede hacer que la finalidad de la educación patrimonial, facilitar la compresión de las sociedades pasadas y presentes a través de los elementos patrimoniales y de su análisis, se cumpla en todo su esplendor, ya que entre sus fundamentos se encuentra:

- El **aprendizaje significativo** en el cual el patrimonio constituye un eje vertebrador ya que puede ser la fuente base para el conocimiento del entorno de forma significativa para el niño.
- El **aprendizaje interpersonal** activo siendo el patrimonio un conjunto de elementos que puede promover la comunicación multidireccional entre las personas aumentando la socialización.
- La **investigación sobre la práctica**, ya que el patrimonio es parte del día a día del alumnado y puede ayudar a este a conseguir el desarrollo global del mismo.
- **Evaluación procesual**: utilizar uno o varios elementos patrimoniales para el desarrollo de una planificación nos puede facilitar la evaluación del proceso de todos los tipos de contenidos ya que el patrimonio facilita el desarrollo de diferentes conceptos, procedimientos y actitudes.
- La **globalidad** es uno de los fundamentos del trabajo pro proyectos que el patrimonio puede facilitar más, esto se debe a que utilizar elementos patrimoniales como eje dinamizador de un proyecto puede hacer que se conexionen todas las materias. En este sentido, según Fontal (2006), la educación patrimonial puede situarse como una concepción disciplinar emergente en lo que respecta a su aplicación al ámbito formal de la enseñanza. Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje de elementos culturales se ha venido produciendo, tanto en la enseñanza formal como en la no formal, desde *disciplinas estanco*: la enseñanza del arte, de la música, de la literatura, de la etnografía… Sin embargo, algunos estudios realizados desde la enseñanza del patrimonio cultural sugieren la posibilidad de ordenar una enseñanza cultural como un conjunto que implica, primero, la conjunción interdisciplinar y, después, la comprensión integral de la cultura (Juanola, Calbó y Vallés, 2005, citado por Fontal, 2006).
- Por último, y quizás el fundamento que más relaciona el trabajo por proyectos con el patrimonio es **la identidad y diversidad**. Los elementos patrimoniales pueden servir, o más bien sirven, para desarrollar la identidad del individuo, debido al carácter simbólico-identitario que conllevan los propios elementos. Como dice Gómez-Redondo (2012), el patrimonio desarrolla una dimensión simbólica-social e identitaria que tiene la capacidad de simbolizar y generar procesos de identización.

3. Una experiencia en el aula del Grado de Educación Primaria.

Esta experiencia didáctica ha sido desarrollada en el curso de 4.º del Grado de Educación Primaria en la asignatura de Proyectos Integrados para la Enseñanza del Conocimiento Social y Cultural, en el curso 2018-2019. Dicha experiencia ha surgido dado que consideramos, apoyados en las teorías del aprendizaje, que un aprendizaje tiene una mayor duración si es vivenciado. De

esta forma, hemos desarrollado dos proyectos de trabajo dedicados al trabajo por proyectos como metodología didáctica, y el patrimonio y la alimentación como contenido en la educación primaria. Para ello, se han desarrollado actividades de aula y fuera del aula que llevaban al alumnado a la planificación de un proyecto de trabajo para alumnos y alumnas de educación primaria, teniendo como contenido principal el patrimonio del entorno más cercano de los estudiantes. La planificación del proyecto de trabajo se ha realizado en grupos de trabajo compuestos por cinco personas.

Los objetivos que nos planteamos con el alumnado del Grado de Educación Primaria son:

- Analizar las concepciones de los estudiantes para maestro sobre los tipos de enseñanza más frecuente en relación con el patrimonio.
- Trabajar de forma global los contenidos del área de ciencias sociales con otras áreas curriculares a través de la elaboración de proyectos que relacionen lo social y cultural con el **ámbito natural**.
- Caracterizar el modelo didáctico investigativo como alternativa innovadora en la enseñanza de las ciencias sociales a través de la metodología didáctica de trabajo por proyectos.
- Conocer las posibilidades y limitaciones de la innovación educativa y su relación con el desarrollo profesional de los profesores.
- Analizar las finalidades de por qué estudiar el patrimonio en la educación primaria.
- Analizar las aportaciones de las diferentes disciplinas sociales para la selección del conocimiento escolar sobre patrimonio
- Adquirir los conocimientos científicos básicos mediante el análisis de problemáticas en relación con el patrimonio y a la alimentación humana que pueden tener repercusión en el marco escolar.
- Conocer y aplicar estrategias y actividades para una enseñanza innovadora a través del trabajo por proyectos

Para ello, en el primer proyecto de trabajo de aula hemos investigado sobre qué es el trabajo por proyectos, cómo se lleva a cabo, y hemos analizado diferentes experiencias didácticas en educación primaria a través del uso de la metodología de trabajo por proyectos. Para ello, hemos hecho lectura de artículos, elaboración de tramas, visita de expertos, etc.

Una vez construida las bases teóricas del trabajo por proyectos nos hemos adentrado en conocer qué es el patrimonio y la educación patrimonial, para ello se ha elaborado una trama de conocimiento científico sobre ambos conceptos y el patrimonio del lugar que ha elegido cada grupo de trabajo. Para ello, se ha tenido en cuenta el contexto de aula que hemos construido entre todos en cada gran grupo de la asignatura.

Para comenzar nuestro proyecto, hemos buscado alumnado de educación primaria del curso

que hemos elegido y le hemos realizado una entrevista para saber qué preguntas se hacen sobre el patrimonio de su pueblo. Así, los pequeños grupos han elaborado su red de preguntas, la cual guiará todo el proyecto.

Una vez elaborada esta trama se han comenzado a elaborar las actividades de la planificación didáctica en los pequeños grupos de trabajo, teniendo como base artículos y material didáctico aportado por el profesorado de actividades propias de esta metodología. El profesorado ha guiado estas actividades siguiendo diferentes criterios: el patrimonio como elemento central de la actividad, actividad tipo de trabajo por proyectos, originalidad y creatividad de la actividad e inclusión del máximo número de áreas curriculares en dicha actividad de forma global. Con las actividades, se han ido elaborado los objetivos y contenidos, teniendo en cuenta la normativa vigente relacionada con el currículum de educación primaria, en nuestra comunidad autónoma. Finalmente, el alumnado ha construido una rúbrica de evaluación partiendo de estos objetivos y contenidos.

4. Conclusiones

La experiencia didáctica que hemos llevado a cabo se comenzó en el curso 2015/16. La valoración de los estudiantes del Grado de Educación Primaria siempre ha sido positiva, sin embargo, este curso la motivación ha sido mucho mayor a los anteriores. La elaboración del proyecto de trabajo y los recursos didácticos para su puesta en práctica han tenido un nivel alto.

Los estudiantes del curso 2018/19 consideran que antes de cursar la asignatura tenían un concepto más reducido del concepto de patrimonio y no pensaban que sería útil trabajarlo en las aulas de educación primaria. Tras la elaboración del proyecto, han ampliado su concepto de patrimonio y han pasado de pensar que el patrimonio es un contenido aburrido para los niños, a considerar que el patrimonio es un contenido, pero también un recurso para poder motivar al alumnado al aprendizaje de su entorno más cercano desarrollando su identidad y haciendo que estos conozcan, valoren y disfruten todos los elementos que tienen a su alrededor.

Todos los y las estudiantes, en las entrevistas realizadas a final de la asignatura, consideran que esta experiencia ha supuesto un gran reto en su formación como docentes:

> y aunque ha sido duro, estamos muy orgullosos de haber realizado esta planificación didáctica y poder haber profundizado en la metodología de trabajo por proyectos. Nos hemos dado cuenta de que otra forma de enseñar es posible. Aunque vemos que es muy difícil, tenemos ilusión por hacerlo. Además, ahora conozco elementos patrimoniales de mi pueblo que antes no conocía y creo que muchos de los habitantes de (…) tampoco lo conocen. Yo creo que mis compañeras y yo estamos de acuerdo en que este trabajo nos ha hecho conocer nuestras raíces, investigar y desarrollar la creatividad para la elaboración de las actividades, pero a pesar de que ha sido muy difícil, estamos muy contentas y orgullosas de nuestro trabajo y queremos que todos los niños de (…) puedan hacer estas actividades para que se sientan orgullosos de su patrimonio" (entrevista a un grupo de alumnas).

Referencias bibliográficas

Cañal, P., Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). *Descripción general y fundamentos*. Proyecto Curricular INM 6-12. Sevilla: Díada.

Consejo de Patrimonio del Plan Nacional (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html.

Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación, 375*(1), 136-159.

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín Cáceres. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (2016). *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes.

De Castro, P. (2016). Cuando el destino es el itinerario. La Educación Patrimonial basada en proyectos. En *Actas del VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 70-85). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Domínguez, G. (2001). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R. y Fontal, O. (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Oviedo: Trea.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. y Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación, 375*(1), 184-214.

Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad, 2*(23), 19-28.

Hernández, F. (2004). ¿Qué han significado para mí los Proyectos? *Cuadernos de Pedagogía*, *332*, 46-51.0

Malaguzzi, L. (2001). *La educación Infantil en Regio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Martín Cáceres, M. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 33-54.

Martín, I. (2012). Proyecto de trabajo 2.0 sobre la Constitución de 1812. En Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 72*, 38-46.

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori Editorial.

Molina, M. P. (2016). Conocer y cuidar el pasado. En *Cuadernos de Pedagogía, 468*, 27-29.

Parra Ortiz, J. M. (2010). *Manual de Didáctica en la Educación Infantil*. Madrid: Garceta.

Pozuelos Estrada, F. J. (2007). El trabajo por proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica. En F. J. Pozuelos Estrada (Ed.), *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias* (pp. 13-55). Sevilla: Morón de la Frontera.

Valls, J. A. (2016). Descubriendo la arqueología «Profe, ¿qué se siente al descubrir restos arqueológicos?». En Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 85*, 69-74.

Vizcaíno Timón, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PATRIMONIO EN EL AULA. UN PROYECTO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Naiara Vicent

naiara.vicent@ehu.eus

Úrsula Luna

ursula.luna@ehu.eus

Universidad del País Vasco, España

1. Introducción

Desde hace varios años, la gestión de las emociones ha ido adquiriendo un mayor peso en nuestra sociedad. La educación no podía quedar al margen de este fenómeno y en los centros escolares también se están trabajando estas cuestiones. Enseñar a gestionar las emociones no resulta una tarea sencilla, sobre todo teniendo en cuenta que muchas personas adultas tienen dificultades para gestionar las suyas. Es más, podría decirse que son pocas las personas que distinguen casi todas las emociones que sienten. Este hecho podría explicarse por la escasa presencia de la educación emocional en la formación de las personas hoy en día adultas. Como consecuencia, resulta complicado que las maestras y maestros enseñen lo que no han aprendido de antemano.

Ante esta situación, cabe reconocer el esfuerzo que desde las instituciones y el cuerpo de docentes se está haciendo para llevar la educación emocional al aula. Ejemplo de ello son los cursos de formación para el profesorado o los materiales específicos, como *Inteligencia emocional*[37], creados para ser usados en el aula.

Entendiendo que la formación de futuros maestros y maestras no debe quedarse al margen de estos hechos, se decidió hacer una primera aproximación a la educación emocional desde la asignatura Taller de Ciencias Sociales. Ésta se oferta en el 4º curso del Grado de Educación Primaria, en la Facultad de Educación, Antropología y Filosofía de la Universidad del País Vasco, dentro de la especialidad en Proyectos de innovación educativa para la Educación Primaria. En esta asignatura se trabajan contenidos patrimoniales a través del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, por lo que incluir la educación emocional resultaba una oportunidad idónea para completar la formación del alumnado. Por un lado, porque el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo implican lidiar con situaciones en las que las emociones deben de ser correctamente gestionadas para que el trabajo cooperativo se desarrolle satisfactoriamente y se logren los objetivos marcados por el proyecto. Por otro, porque el propio patrimonio está directamente vinculado a las emociones.

2. Aprendizaje basado en proyectos mediante la creación de una obra escénica

El proyecto que se presenta se diseñó, hace unos años, desde la perspectiva interdisciplinar de la asignatura Taller de Educación Musical, Plástica y Corporal, a la cual se incorporó más tarde la asignatura Taller de Ciencias Sociales.

Bajo el marco del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, el alumnado tiene la misión de, a lo largo de 10 semanas, diseñar y representar una obra escénica pensada para un público infantil de 5º de primaria. Esta labor requiere de una buena organización del trabajo en grupo, a través de la planificación, la discusión, la toma de decisiones y el reparto de las tareas que

37 Este material está accesible en http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de--la-diputacion-de-guipuzcoa.

vayan surgiendo. Durante el proceso, el alumnado del grado trabaja de manera autónoma, aunque bajo la tutorización y acompañamiento del profesorado de las materias implicadas.

Desde que en el curso 2013/14 se pusiera en marcha, el planteamiento se ha repetido anualmente, a la vez que ha ido creciendo y tomando fuerza, incluyendo retos inicialmente inexistentes. Uno de los principales ha sido la incorporación de público real durante la representación de la obra, en concreto alumnado de primaria invitado por el propio alumnado del Grado de Educación Primaria, así como amigos y familiares de los mismos o personas que han ofrecido su ayuda a lo largo del proceso creativo. Otra novedad importante ha sido la incorporación de la asignatura Taller de Ciencias Sociales, que no formaba parte del proyecto inicial. Este hecho supuso que el tema a tratar en la obra dejase de ser de libre elección y pasase a tener como eje principal un elemento patrimonial. Este cambio ha generado guiones más elaborados, ya que el tratamiento del patrimonio se plantea a partir de la búsqueda, selección y tratamiento de la información a partir de fuentes de diversa naturaleza. De este modo, el proyecto se convierte también en una manera de trasmitir al público infantil contenidos fidedignos, cuidando la historia que se cuenta, además del vestuario y el atrezo, que deben ser representativos del contexto que muestran.

El resultado final del proyecto es una obra dirigida a niñas y niños de 5º de educación primaria. Pero la experiencia, entre otras cuestiones, permite desarrollar también un proceso de patrimonialización por parte del alumnado del Grado de Educación Primaria y, sobre todo, permite sentir una gran cantidad de emociones que hay que gestionar, sirviendo de excusa para hacer una primera aproximación a la educación emocional.

3. Relacionarse a través del aprendizaje cooperativo

Trabajar de forma cooperativa supone un gran reto. El difícil proceso de tener que desarrollar un proyecto junto a varios compañeros y compañeras da lugar a una serie de conflictos, tanto con el resto de miembros del grupo como a nivel personal, ofreciendo un marco perfecto para aprender a gestionar nuestras emociones.

En el caso que nos ocupa, el grupo global de trabajo, al que se asigna la tarea de realizar e interpretar la obra escénica, cuenta con algo más de 90 estudiantes. Este grupo tan amplio únicamente coincide en el aula en unas pocas sesiones teóricas. Por lo tanto, los grupos-clase naturales se corresponden con sendos grupos de alrededor de 45 personas.

Durante los primeros días de trabajo, el grupo docente crea varios equipos de alrededor de ocho personas. Estos se estructuran atendiendo a los conocimientos del alumnado, dando lugar a equipos heterogéneos que permiten que los diferentes miembros del grupo puedan enriquecerse los unos de los otros, así como a que los diferentes equipos cuenten con una capacidad de trabajo similar. Todos los grupos de trabajo se definen por contar con personas que no se conocen entre sí, dado que en el 4º curso se rehacen los grupos-clase dependiendo de la especialización elegi-

da en el grado. Esto trae la oportunidad de desarrollar la competencia de trabajar en equipo con cualquier persona, imprescindible para una correcta labor docente en unos claustros en los que los cambios de personal son muy habituales.

Una vez configurados los equipos, cada uno de ellos comienza a trabajar en la documentación y el guion de una escena de la obra. Por lo que, la representación de ésta se divide en diferentes partes que, aun estando unidas entre sí y atender a una misma temática, tiene su propia identidad. Pero para lograr una correcta transición entre las escenas y que la obra sea coherente, la coordinación resulta de especial importancia a lo largo de todo el proceso de creación. Así, el procedimiento exige la coordinación entre los diferentes equipos a través de reuniones. Además, para las labores más técnicas, se crean también una serie de pequeños grupos que conforman comisiones. Y, por último, para la toma de algunas decisiones concretas, se celebran asambleas en los grupos-clase y en las sesiones teóricas.

Durante las horas de aula destinadas a la asignatura Taller de Ciencias Sociales, se realizan reuniones de trabajo cotidianamente. Estas han supuesto la base del proceso de creación, teniendo como objetivo la planificación del proceso de trabajo, la puesta en común del mismo, la resolución de dudas y problemas surgidos o la toma de decisiones. En definitiva, a través de las reuniones, se ha buscado la coordinación interna de cada grupo de trabajo, así como la coordinación entre cada uno de ellos. El reparto de funciones entre los miembros de los equipos permite celebrar reuniones de manera simultánea. De este modo, pueden estar trabajando a la vez: los equipos, en la creación de las escenas; las comisiones, abordando cuestiones más técnicas; y el grupo de coordinación, poniendo en común el trabajo realizado por cada uno de los distintos grupos de trabajo.

Con la intención de que cada estudiante tuviese que asumir la responsabilidad en algún momento, la recogida del acta de las reuniones ha sido rotatoria. Igualmente, el alumnado al completo ha tenido que asistir obligatoriamente a alguna de las reuniones de coordinación entre equipos, encargándose también de trasmitir a su equipo la información y las decisiones tomadas en estas reuniones. De este modo se asegura la implicación de todo el alumnado en la preparación de la obra.

La complejidad del proceso de creación, así como la implicación de tantos grupos diferentes, trae nerviosismo entre el alumnado. Igualmente, la obligatoriedad de tener que asumir ciertas responsabilidades ayuda a que cada miembro del equipo mantenga su compromiso hacia el mismo. Por otro lado, todo el alumnado se tiene que enfrentar a ejercer de líder en algún momento, experimentando las consecuencias de su actuación en el propio equipo. Todas estas cuestiones, así como el propio proceso de trabajo, propician la aparición de emociones, fomentando el desarrollo de procesos de aprendizaje en la gestión de éstas, tanto a nivel personal como en grupo.

4. Reflexionar tras el estreno de la obra

Si bien el proyecto descrito se desarrolla a lo largo de las diez primeras semanas de curso, en el caso de la asignatura Taller de Ciencias Sociales, éste se alarga a lo largo del segundo semestre. En concreto, tras el proceso de creación y escenificación de la obra, el alumnado realiza unas prácticas de tres meses en los centros de educación primaria. Finalizadas, el alumnado se reincorpora a las clases, donde la asignatura Taller de Ciencias Sociales continúa impartiéndose hasta finalizar el curso.

Debido a la carga de trabajo que el alumnado debe asumir durante el intenso proceso creativo de la obra, la existencia de momentos destinados a la reflexión es prácticamente inexistente. Siendo así, durante todo el proceso, las tareas, conflictos y emociones se van gestionando en base a las habilidades de cada persona. Sin embargo, el carácter anual de la asignatura Taller de Ciencias Sociales ofrece la posibilidad reflexionar a posteriori en torno al proyecto llevado a cabo.

De esta manera, al comienzo del segundo semestre, se realiza el visionado de la obra representada. Tras recordar cómo se desarrolló el proyecto y ver el producto final, se procede a evaluar el trabajo realizado en grupo. Para ello, con la ayuda de una serie de indicadores planteados desde el aprendizaje cooperativo, cada equipo discute sobre su funcionamiento durante la preparación de la escena. Este primer ejercicio da comienzo a un proceso de reflexión y autocrítica que continúa con la lectura de un texto adaptado de un artículo en el que se describen las diferentes actitudes de las personas al trabajar en grupo (Oakley, Felder, Brent y Elhajj, 2004). Tras la lectura se fomenta el debate y, para finalizar, reparando en las cuestiones planteadas a lo largo de la sesión, cada alumno o alumna cumplimenta una ficha de autoevaluación y otra de coevaluación entre los miembros del equipo.

En la siguiente sesión, se elabora lo que hemos denominado "Recorrido emocional". En este se representa el viaje emocional de cada alumno o alumna a lo largo del proyecto, desde el día en que se les presenta la propuesta hasta el día del estreno de la obra. Para la realización de esta tarea se utiliza el *Emocionario*, un diccionario ilustrado de emociones dirigido al público infantil (Núñez-Pereira y Valcárcel, 2013). Para la creación del "Recorrido emocional" se da la opción de utilizar las ilustraciones que este libro presenta asociadas a cada emoción o, en su lugar, emoticonos. Los objetivos del ejercicio son: conocer la gran cantidad de emociones que existen y la dificultad que supone identificar cada una de ellas, presentar una herramienta que ayude en esta identificación y realizar una autoevaluación en materia de educación emocional que responda a la pregunta ¿Cuántas emociones soy capaz de reconocer?

Tras estas primeras sesiones, se avanza con los contenidos de la asignatura. A través de los mismos, se pretende que el alumnado reconozca qué es patrimonio. Para ello, a través de una serie de dinámicas y recursos, se ofrecen varias definiciones de patrimonio y se presentan distintos tipos de patrimonio. Posteriormente, se aborda este concepto desde la perspectiva de la educación patrimonial, vinculándose a la identidad y las emociones (Lucas y Estepa, 2017), y se explica el concepto de patrimonialización (Davallon, 2010). Por último, para comprender desde la propia experiencia

lo que se entiende por patrimonio desde el campo de la educación patrimonial y, sobre todo, para conocer el aspecto emocional del mismo, se realiza una actividad basada en la dinámica de "La maleta" (Pujolàs y Lago, 2011). Así, cada persona presenta ante el resto un elemento personal que sea importante para ella, explicando el vínculo que le une a éste y el valor que le otorga.

Para finalizar, tras comprender lo que es el patrimonio personal y las emociones a las que asocia, se comienza a trabajar en torno al patrimonio colectivo, siendo ya el alumnado plenamente consciente de la vinculación que éste puede tener con las emociones.

5. Conclusiones

Tras desarrollar este proyecto durante tres años, contamos con una serie de ideas que pueden ser útiles para el planteamiento de la propuesta en futuros cursos. Así, entendemos que la educación emocional, tal y como sucede con la educación patrimonial, es un campo transversal, y como tal, de gran validez para su aplicación en la formación de maestros y maestras, más aún si se hace desde propuestas interdisciplinares como las descritas.

Desarrollar la capacidad de conocer las emociones –las propias y las ajenas– y saber gestionarlas de manera adecuada, es una de las asignaturas pendientes en la actualidad. Por ello, y para que el vacío educacional que ha existido no siga siendo tal, educar a los futuros ciudadanos en torno a las emociones es un deber indiscutible, y esta labor debe de ser impulsada desde los grados de educación. Sin embargo, la mayoría del profesorado de estos grados no cuenta con formación en educación emocional. Si bien esto supone una importante limitación, consideramos que hay que hacer un esfuerzo e intentar introducir estas cuestiones en el aula. De esta manera, podemos propiciar procesos de aprendizaje en los que las emociones sean consideras y cuenten con un espacio para hablar de ellas. De este modo, el profesorado aprende junto al alumnado, a quien, a su vez, se ofrece la oportunidad de crecer emocionalmente y acercarse a la educación emocional que, en un futuro profesional, deberá poner en práctica.

En esta línea, entendemos el patrimonio como una herramienta muy válida para trabajar estas cuestiones en el aula. Si bien parece conveniente comenzar a abordar estos conceptos desde el patrimonio personal, consideramos igual de interesante abordar el patrimonio colectivo. Mientras en el primer caso las emociones pueden ser más fácilmente reconocibles, resulta igual de interesante conocer las emociones desde la perspectiva de un grupo social concreto, sobre todo desde el área de las ciencias sociales o la educación cívica.

Por todas estas razones, valoramos la experiencia como muy positiva, en tanto que nos ha permitido comenzar a trabajar las emociones en el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras. Aunque somos conscientes de las limitaciones con las que cuenta este proyecto, creemos que es el inicio de una propuesta que irá mejorando y completándose en el futuro, enriqueciéndose cada año con las propuestas de mejora detectadas, tanto por el cuerpo docente, como por el propio alumnado.

Por ello, planteamos como cuestiones a mejorar la búsqueda de espacios: para trabajar las emociones durante el proceso creativo del proyecto, con el fin de mejorar el trabajo en grupo; y de presentar al alumnado una base teórica en torno a los conceptos de patrimonio y patrimonialización, para facilitar la creación de un guion que cuente con una intencionalidad en materia de educación patrimonial hacia el público.

Otra conclusión a la que llegamos es que resulta importante conocer las emociones y tener ciertas nociones de educación emocional si se trabaja desde la educación patrimonial. Es decir, si asumimos que el patrimonio se relaciona con las emociones y que desde lo emocional se pueden desarrollar procesos de aprendizaje más efectivos (Smith, Wheterell y Campbell, 2018), parece evidente la necesidad de plantear la educación patrimonial desde las emociones.

Para finalizar, existen dudas en relación a la necesidad de replantear la secuencia cronológica de la propuesta. Aunque explicar qué es la educación emocional o el patrimonio tres meses después de finalizar el proyecto no parece la mejor opción –así lo declara también el alumnado a través de sus valoraciones–, analizar el proceso desde la distancia también ofrece algunas ventajas. Consideramos que cuando nos encontramos ante un proceso de trabajo que conlleva una vivencia emocional importante, parece pertinente reflexionar en torno a estas vivencias desde la distancia emocional y, por lo tanto, dejar pasar un tiempo puede resultar positivo.

Resumiendo, podemos decir que este proyecto ha supuesto un antes y un después en la manera en que entendemos la educación patrimonial para la formación de maestros y maestras. Asumiendo que existen cuestiones sobre las que se deben realizar cambios, nos sentimos satisfechas de haber introducido las emociones en la formación de éstos, ya que en un futuro deberán trabajar desde el reconocimiento de las emociones. Igualmente, reconocemos la educación patrimonial como un campo válido para comenzar a trabajar estas cuestiones en el aula de manera relativamente sencilla.

Referencias bibliográficas

Davallon, J. (2010). The game of heritagization. En X. Roigé y J. Frigolé (Eds.), *Constructing cultural and natural heritage: parks, museums and rural heritage* (pp. 39-62). Girona: Documenta Universitaria. Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural.

Smith, L., Wetherell, M. y Campbell, G. (Eds.). (2018). *Emotion, Affective Practices, and the Past in the Present*. New York: Routledge.

Lucas Palacios, L. y Estepa Giménez, J. (2017). Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *Clío: History and History Teaching*, *43*. Recuperado de http://clio.rediris.es/n43/articulos/LucasEstepa2017.pdf.

Núñez-Pereira, C. y Valcárcel, R. R. (2013). *Guía de lectura. Di lo que sientes.* Madrid: Palabras Aladas S.L. Recuperado de http://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/guia_de_explotacion_lectora.html.

Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R. y Elhajj, I. (2004). Turning Student Groups into Effective Teams. *Journal of Student Centered Learning, 2*(1), 9-34.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.) (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Universidad de Vic. Recuperado de http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf.

EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL A TRAVÉS DEL DISEÑO DE RINCONES

María Puig Gutiérrez

mpuig@us.es

Universidad de Sevilla, España

1. Introducción

En el marco de la asignatura de Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil, materia obligatoria que se desarrolla en el tercer curso del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla, analizamos una experiencia en la que los futuros docentes se acercan al área de Conocimiento del Entorno a través del diseño de rincones.

El trabajo por rincones es una estrategia metodológica muy empleada en la educación infantil y, de acuerdo con Madrid y Mayora (2012, p. 50), podemos decir que los rincones son "zonas delimitadas del aula, adscritas a ámbitos o áreas concretas, en los que pueden realizarse simultáneamente diferentes actividades, bien individualmente o en grupo, posibilitando que la acción del alumnado sea, por lo general, libre y autónoma". Por lo tanto, los rincones se convierten en "espacios organizados y planificados con una intencionalidad educativa, dotados de recursos que ayudan al alumnado a alcanzar los objetivos propuestos" (Rodríguez-Marín y Puig, 2018**,** pp. 24-25). En la actualidad, son numerosos los centros educativos que siguen esta estrategia metodológica en la etapa de educación infantil. Sin embargo, no debemos olvidar que sus orígenes se relacionan con autores como Dewey, Freinet o María Montessori. Autores que destacan por la búsqueda de la autonomía del niño/a y la construcción de espacios de experimentación, donde los más pequeños puedan desenvolverse con libertad. De este modo, y de acuerdo con Vázquez Varela (2005), los rincones fomentan la autonomía, la imaginación y la creatividad, favoreciendo el aprendizaje a través del juego. A su vez, potencian el aprendizaje colectivo, fruto de las interacciones entre iguales, en las que se hace necesaria la delimitación e instauración de normas comunes, así como la asunción de diferentes roles.

En esta forma de trabajo, el docente no juega un papel tradicional, donde asume el control del aprendizaje, sino que adopta un papel de guía y orientador. Es el encargado de crear un entorno que permita el aprendizaje autónomo, que haga posible la investigación por parte del alumnado y que favorezca las interacciones entre iguales. Para ello deben diseñar actividades y organizar materiales que lo hagan posible (Puig, 2017). Este es precisamente uno de los aspectos clave en el desarrollo de nuestra experiencia, puesto que tratamos de ofrecer a los futuros docentes recursos y herramientas que les permitan definir un modelo didáctico personal alejado del modelo de enseñanza tradicional. Y en esto cobra un gran protagonismo la metodología que nosotros mismo seguimos como docentes, ya que influye y condiciona de forma directa el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la experiencia se ha desarrollado dentro de la Red de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Sevilla (REFID). Así pues, a lo largo de su puesta en práctica, se ha contado con un grupo de trabajo que ha asesorado en el diseño y desarrollo de un ciclo de mejora docente. Los principios que han guiado este ciclo y la forma en la que se procede dentro de esta red, pueden consultarse en la obra "Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla", coordinada por Rafael Porlán (2017).

2. Desarrollo de la experiencia

En el contexto de la asignatura, se solicitó a los futuros docentes que diseñaran un rincón centrado en alguna temática propia del área de Conocimiento del Entorno. Los estudiantes organizados en grupo de entre cuatro y seis personas, están habituados a trabajar a través de informes. Así, frente a cada nuevo bloque o unidad, ofrecemos un guion de trabajo detallado en el que quedan recogidas las principales indicaciones que deben seguir para alcanzar el objetivo propuesto. Durante el transcurso de las diferentes sesiones de clase, los estudiantes van completando el guion, con el apoyo y seguimiento de la docente, que ofrece lecturas y otros recursos necesarios. Nos encontramos, por tanto, en una dinámica de trabajo bastante autónomo, en el que no hacemos distinción entre teoría y práctica, sino que se va a portando información teórica al hilo de lo que se va demandando desde la práctica.

Desde este planteamiento metodológico, el primer paso fue presentar a los estudiantes el guion de trabajo en el que se lanzaba el reto del diseño del rincón. Realizamos entonces un cuestionario de ideas iniciales con una puesta en común, lo que nos permitió detectar los conocimientos que los futuros docentes tenían sobre lo que íbamos a trabajar. Surgieron a partir de aquí múltiples preguntas sobre los rincones de trabajo y su posible vinculación con la enseñanza del entorno. Ofrecimos, pues, un conjunto de lecturas que permitieran aclarar conceptos y organizar contenidos. Con las lecturas y las dinámicas realizadas en torno a las mismas, se aclararon muchos de los interrogantes planteados al comienzo.

El siguiente paso fue acercarnos a la Orden que regula el currículum de la educación infantil en Andalucía (Orden de 5 de agosto de 2008), para conocer cómo se define el área de Conocimiento del Entorno y determinar qué contenidos se trabajan en ella, prestando especial atención al bloque 2. "Vida en sociedad y cultura", que conecta directamente con nuestra asignatura, pero sin perder de vista su conexión con los otros dos bloques. Los futuros docentes realizaron un análisis del área, extrayendo los objetivos y contenidos propios de la misma. Posteriormente, les ofrecimos un listado de 26 problemáticas, vinculadas con el área de Entorno. Optamos por ofrecer este listado elaborado en forma de preguntas-problemas, por dos motivos fundamentales: para que vieran que existen múltiples posibilidades de abordar problemáticas en relación con el área de Entorno sin necesidad de fragmentar lo natural y lo social, puesto que siempre deben ver las dos caras de la misma moneda; y para que ya tuvieran, al menos, la pregunta inicial que desencadenara posteriormente su propuesta didáctica. Mostramos a continuación algunas de las problemáticas planteadas: ¿Qué hace un huerto en la ciudad?, ¿qué basura hay en mi casa y qué hacemos con ella?, ¿cómo podemos hacer una foto?, ¿de dónde viene el pan?, ¿cómo funciona un hospital?

Elegida la temática sobre la que diseñarían el rincón, debían justificar la misma en base al marco legal, concretamente a la Orden que regula el currículum de educación infantil en Andalucía y que había sido analizada con anterioridad. El siguiente paso fue adentrarnos en los elementos curriculares, comenzando por la formulación de objetivos. Para esto, realizamos primero una exposición dialogada con las claves para formular objetivos y, posteriormente, cada grupo procedió

a desarrollar los objetivos propios de su rincón. Para cerrar este punto, se llevó a cabo una puesta en común de los objetivos planteados por cada grupo, que resultó bastante rica, ya que permitió aclarar algunos errores comunes a la hora de formular objetivos.

El siguiente paso fue presentar ciertos libros, juegos y materiales diversos sobre algunas de las problemáticas elegidas. Esto llamó la atención del alumnado y nos sirvió para conectar con la importancia de conocer el contenido sobre el que giraría la propuesta didáctica que iban a diseñar. Así, propusimos elaborar un dosier en el que recogieran información sobre el problema en torno al que giraría su rincón. Conocida la temática en profundidad, nos acercamos a las ideas que tenían los niños y niñas de infantil sobre ella. Cada grupo preparó un instrumento para recoger las ideas de los alumnos y alumnas sobre su problemática, siempre contando con el asesoramiento de la docente. Resultó esencial para este diseño, que los futuros docentes indicaran el objetivo que perseguían con cada pregunta. Cuando todos los grupos habían diseñado su instrumento, fuimos a un centro para que pudieran aplicarlo con un grupo real de niños y niñas de educación infantil. Esta salida resultó muy motivadora y permitió el contacto directo con la realidad de un aula de infantil. Tras la recogida de las ideas, que fueron grabadas en audio, los futuros docentes realizaron un análisis en el que determinaron perfiles y establecieron niveles de complejidad del conocimiento de los niños y niñas, al tiempo que identificaron las características del pensamiento infantil. Esto fue esencial para, posteriormente, elaborar un mapa de problemas (García-Pérez, 2014) en el que recoger los contenidos que se querían abordar. Así pues, una vez elaborado el mapa de problemas, se comenzó el diseño de actividades libres y dirigidas (Epstein, 2014). En un primer momento, se aclaró qué se considera una actividad libre y qué se considera una actividad dirigida. Para ello, además de realizar una exposición dialogada, vivenciamos con los futuros docentes ambos tipos de actividades. De este modo, tomaron conciencia de las diferencias y de la posibilidad de llevar a cabo ambas para trabajar un mismo contenido. Cada grupo diseñó un mínimo de tres actividades libres y tres actividades dirigidas. Para finalizar, llevaron a cabo la búsqueda de libros y cuentos que pudieran resultar de interés para el rincón, así como la descripción del modo en que ambientarían el espacio del aula en el que lo ubicarían.

3. Evaluación de la experiencia

La experiencia ha resultado bastante satisfactoria, si atendemos a la evolución que han experimentado las ideas de los alumnos desde el inicio hasta el fin de la misma. Así, con la intención de determinar el aprendizaje de los futuros docentes, aplicamos un cuestionario al inicio y, posteriormente, al final el bloque de trabajo.

En cuanto a la concepción que los estudiantes tienen sobre la metodología de rincones, los resultados de ambos cuestionarios nos indican que al inicio más del 40% daba una definición bastante simple, que no permitía diferenciar bien esta estrategia metodológica de otras. Sin embargo, en el cuestionario final, más del 80% del alumnado ofrece definiciones detalladas, en las que añade información sobre el rol que desempeña el docente y el alumnado y menciona múltiples tipos de actividades que pueden realizarse.

Respecto a la forma en la que se organiza el aula (espacio y alumnado) para llevar a cabo los rincones, al inicio más del 40% de los estudiantes ofrecía pautas básicas que no aclaraban la forma en la que podía transcurrir una sesión de trabajo con los niños y niñas. En cambio, al final más del 70% describía con precisión la manera en la que se distribuye el espacio, así como el modo en el que se organizan los niños y niñas para poder visitar los rincones, detallando posibles formas de proceder.

Otra de las cuestiones planteadas estaba relacionada con los tipos de rincones que se podían encontrar en un aula de educación infantil. Al inicio, más del 50% de los estudiantes hacía referencia a rincones tradicionales, pero no eran capaces de describir exactamente que se podía hacer en ellos. El resto de los estudiantes daba nombres de rincones tradicionales y añadía listados de posibles materiales, pero tampoco ofrecía detalles de lo que se podía hacer en ellos. En el cuestionario final, la visión del alumnado se amplía de forma que, además de los rincones tradicionales, casi un 70% hacía referencia a la posibilidad de incluir rincones temáticos, que podían vinculares con proyectos en marcha dentro del aula, ofreciendo además información sobre las posibilidades educativas de los mismos.

Un aspecto bastante interesante y sobre el que se ha insistido a lo largo de la experiencia es la visión del área de Conocimiento del Entorno como un todo, sin entrar en separar lo natural de lo social, tan común en el ámbito académico. Así, al inicio, los estudiantes mostraban esta visión fragmentada y disciplinar, ya que, al preguntar por posibles temáticas a trabajar en un rincón sobre el área de Entorno, más del 50% separaba temas de sociales y temas de naturales. Sin embargo, en el cuestionario final, más del 80% era capaz de mostrar esa visión global de área y plantear temáticas que permitían abordar problemáticas con marcado carácter natural y social.

Por otro lado, en relación con los elementos curriculares, apreciamos que al inicio más del 50% del alumnado, a pesar de indicar que era necesario contar con una propuesta didáctica completa para la puesta en marcha de un rincón en el aula, tenía dificultad para plantear objetivos específicos. Esta tendencia disminuye notablemente al final de la experiencia, donde más del 70% definía con soltura objetivos específicos.

En cuanto a los contenidos, ocurre algo similar y al inicio el 84% de los estudiantes señalaba que era importante determinar los contenidos que se quieren abordar en un rincón, pero no justificaba su respuesta ni ofrecía ejemplos. En cambio, al finalizar la experiencia, los estudiantes justificaban la importancia de establecer los contenidos en torno a un 50%, haciendo referencia a la elaboración de mapas y vinculándolos con el marco legal.

Finalmente, en cuanto a las actividades, en el cuestionario inicial, el 40% del alumnado presentaba dificultades para diferenciar con argumentos las actividades libres de las actividades dirigidas, tendiendo a confundir actividades libres con juego libre. Estos datos varían en el cuestionario final, donde el 90% de los futuros maestros señalaba las diferencias y argumentaba de forma correcta las mismas dentro de la naturaleza de los rincones.

Por último, cabe señalar que se solicitó a los estudiantes que valoraran en una escala de 1 a 5 el desarrollo del módulo, obteniéndose una calificación media de 4,6.

Estos resultados nos hacen evaluar de forma muy positiva la experiencia, aunque sin dejar de ser conscientes de que hay que realizar propuestas de mejora para el próximo curso.

4. Conclusiones

A lo largo de la experiencia, hemos podido tomar conciencia de la necesidad de trabajar con el alumnado, tomando como punto de partida la realidad del aula. En nuestro caso, un punto de inflexión se produjo cuando llevamos a los estudiantes a conocer las ideas de los niños y niñas de educación infantil. Esto hizo que la percepción del trabajo cambiara y comenzaran a afrontarlo como un reto profesional. Así, de acuerdo con diversos autores, apostamos por vincular siempre teoría y práctica, trabajando en torno a problemas práctico-profesionales que permitan favorecer el desarrollo profesional (Pineda-Alfonso y Puig, 2015; García Pérez, 2006; Martín del Pozo, Porlán y Rivero 2011).

Por otro lado, el trabajo diario con los estudiantes nos ha hecho ver la dificultad para cambiar en ellos mismos el modelo didáctico tradicional. Es decir, a pesar de ofrecerles herramientas diversas para construir un modelo de enseñanza alternativo, se aferran a lo tradicional, teniendo bastantes dificultades para encontrar seguridad en otra forma de hacer, en otra manera de aprender con los alumnos y alumnas. Sirva como breve ejemplo la dificultad para elaborar mapas de contenidos, tarea que ha resultado compleja y laboriosa, puesto que su tendencia natural era enumerar contenidos en forma de lista. Así, establecer relaciones entre los contenidos y formular preguntas cercanas al alumnado fueron los dos grandes obstáculos encontrados. Como un hecho curioso, podemos destacar que, a pesar de haberles dado una pregunta inicial, cuando elaboraron los mapas de contenidos, muchos grupos cambiaban la pregunta por una afirmación o tema. Los mapas de contenidos son una herramienta clave para realizar un buen diseño didáctico, elaborarlos en forma de mapa de problemas ofrece múltiples ventajas, entre ellas la posibilidad de conectar contenidos, la vinculación con una problemática real, la determinación de jerarquía de contenidos, la conexión directa con las inquietudes del alumnado, etc. (García, Porlán y Navarro, 2017). Debemos, por tanto, seguir ofreciendo herramientas que hagan posible la construcción de modelos de enseñanza alternativos.

Por último, consideramos esencial trabajar con el alumnado desde el enfoque globalizador que tan presente está en educación infantil. En nuestro discurso como docentes, hacemos referencia a esta idea continuamente. Sin embargo, la lógica de nuestras disciplinas y la forma en la que se organiza el mundo académico hacen que tendamos a fragmentar y parcelar el conocimiento. En concreto, cuando hablamos del área de Conocimiento del Entorno, se suele separar lo natural de lo social, un hecho artificial que poco tiene que ver con la realidad y menos aún con la forma en la que el alumnado de educación infantil ve el mundo. Así pues, creemos que el trabajo por rincones es

una estrategia metodológica idónea para esta perspectiva globalizadora, siempre que se ofrezcan como eje central preguntas vinculadas con la realidad y el entorno de los más pequeños.

No debemos olvidar que los futuros maestros y maestras deben formarse para ofrecer a los niños y niñas de educación infantil "la posibilidad de explorar su entorno, de preguntarse cómo es el mundo y de desarrollar las estrategias y habilidades para comprenderlo y hacer frente a los problemas reales que en él existen" (Rodríguez-Marín y Puig, 2018, p. 17).

Referencias bibliográficas

Epstein, A. S. (2014). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington DC: NAEYC.

García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: Una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 269-309). Barcelona: Octaedro.

García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 119-126). Barcelona: AUPDCS.

García, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.

Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil*. Barcelona: Octaedro.

Martín del Pozo, R., Porlán, R. y Rivero, A. (2011). The progression of prospective teachers' conceptions of school science content. *Journal of Science Teacher Education, 22*, 291-312.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA), núm. 169, de 26 de agosto de 2008, 17-53. Recuperado de http://.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/169/d/updf/d3.pdf.

Pineda-Alfonso, J. A. y Puig, M. (2015). Using the research as a strategy for childhood`s teacher academic training. En *INTED 2015 Proceding* (pp. 1322-1328). Valencia: IATED.

Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

Puig, M. (2017). Construyendo el rincón de Historia: análisis de una experiencia con futuros docentes de Educación Infantil. *REIDICS, 1*, 118-131. Recuperado de https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.118.

Rodríguez-Marín, F. y Puig, M. (2018). El área de conocimiento del entorno a través de proyectos y rincones. En M. Puig y F. Rodríguez-Marín (Coords.), *La enseñanza del entorno en Educación Infantil. Proyectos y rincones* (pp. 15-26). Madrid: Pirámide.

Vázquez Varela, A. (2005). *Organización del aula en educación infantil. Técnicas y estrategias para optimizar los recursos en el aula de educación infantil*. Vigo: Ideaspropias.

CIDADE: CONCEITO E CONTEÚDO - APORTES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA

Helena Copetti Callai

copetti.callai@gmail.com

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Brasil

1. Introdução

A discussão da formação do professor numa perspectiva sociocrítica oportuniza reflexões que advêm dos suportes teóricos adotados e do mundo empírico, tendo neste o fazer profissional como campo de análise. Considerando-se que o professor realiza a sua formação num contexto disciplinar – professor de Geografia por exemplo-, entende-se que a dimensão didática pedagógica é parte fundamental. Nesse sentido cabem as perguntas que são gerais (Callai, 2011) – *o que, para quem, por que, como* –, mas que são respondidas na singularidade da disciplina e da ciência que lhe refere. Além dessa dimensão técnica (Marques, 1992), que remete à formação dos conceitos que dizem da ciência e da disciplina e que levam aos conteúdos, há que se considerar a dimensão pedagógica que é o dar sentido – fazer a significação dos conteúdos para a vida dos sujeitos.

Nessa reflexão é considerada a cidade – um dos conteúdos disciplinares abordados no ensino de geografia escolar e que tem como referência conceitos a serem construídos cientificamente. Este é o contorno que delimita e define a temática da discussão aqui apresentada, se caracterizando como uma possibilidade de fazer a formação do professor numa perspetiva sociocrítica. Essa se traduz em uma formação pautada pela relação teoria e prática, sustentada numa perspectiva crítica que possa estabelecer as bases para a construção de um pensamento autônomo, criando as condições para que o professor seja protagonista da sua ação. Interessa, portanto, ter como referência o professor e os processos de sua formação e que, como decorrência, se evidencia a possibilidade de estabelecer os caminhos que favoreçam aos seus alunos o desenvolvimento do pensamento crítico.

A reflexão acerca da formação de um professor numa perspectiva sociocrítica está centrada na possibilidade de oportunizar o acesso à ferramentas intelectuais para compreender que é a cidade, como um espaço geográfico que apresenta os resultados da vida dos homens que ali vivem no seu cotidiano e no confronto com as decisões emanadas interna e externamente, na perspectiva local e global.

A delimitação da questão abordada considera como arcabouço teórico e metodológico as referências da crítica/hermenêutica e a multiescalaridade. Esta, no sentido de que as políticas globais têm a força do capital, mas que nos lugares têm sujeitos que são capazes de fazer o contraponto sustentados na proposição de que é possível ter a perspectiva da "força do lugar" (Santos, 1996) pela organização da população como uma força política. Isso se expressa comumente através dos movimentos sociais, cujos acontecimentos refletem a organização da sociedade e referenciam as ações na singularidade da vida das pessoas. E, assim tendo como premissa que educar e ser professor é um ato político, pauta também a sua formação.

O texto é constituído de quatro partes: proposição metodológica para estudar a cidade decorrente de reflexões desenvolvidas no contexto das pesquisas realizadas; escuta de como os professores da educação básica consideram o estudo da cidade propiciada a partir de questionários aplicados a professores de Geografia; análise de experiência produzida a partir de atividades com alunos da educação básica em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA); contributos à formação de professores numa perspectiva sociocrítica, possibilidades que só podem ser efetivadas

se existir um pensamento aberto e livre/liberto de verdades absolutas, e que tenham a perspectiva de que a educação é um ato político. Ato político no sentido de realizar as ações tendo a clareza dos objetivos do que se quer. Neste sentido, parafraseando Alice[38] que, na conversa com o gato, pergunta que caminho seguir, ao que gato responde "isso depende do lugar onde quer ir. Se não sabe para onde quer ir qualquer caminho serve". Sabendo onde se quer chegar (o porquê), temos os caminhos (o como) que são escolhidos, e nesse caso é necessário estabelecer com clareza por onde seguir, pois o que se quer é a formação de um professor numa perspectiva sociocrítica.

2. Estudar a cidade

Uma proposição metodológica para estudar a cidade requer que se considere aquilo que é essencial para compreender a realidade da vida urbana. Estudar a cidade supõe ter a clareza de que é um processo que leva os estudantes a terem acesso as ferramentas intelectuais para compreender que o que acontece nos lugares não são acasos. Ao superar a interpretação fragmentada (de lugares, fenômenos, fatos, espaços e tempos), o estudante pode perceber que a cidade é um espaço geográfico que apresenta os resultados das vidas dos homens que ali vivem no seu cotidiano e no confronto com as decisões emanadas interna e externamente ao lugar.

O desafio que se coloca é o professor encaminhar este estudo com uma postura crítica tendo em vista que a experiência da vivência (do mundo empírico) interpretada a partir dos referenciais teóricos da geografia dão a sustentação para avançar das formas urbanas visíveis e compreender os entremeios da vida vivida. Os discursos elaborados a partir do mundo empírico que está sendo vivido na contrapartida dos discursos que preconizam a vida urbana com a idealização das "luzes da cidade" precisam ser considerados na dialética, tendo o contraditório sempre presente. Neste sentido é básico compreender que o esforço de abstração exige ir além dos eventos do cotidiano e do(s) lugar(es) em si, pois "o que um lugar é, num determinado momento, sempre constitui o resultado de ações de diversos elementos, que se dão em diferentes níveis." (Santos, 1988, p. 95). A cidade tem em si este acúmulo de histórias e, "possui um forte poder de fascinação graças as suas facetas múltiplas, que nós tentamos desvendar e tornar visíveis." (La Rocca, 2018, p. 11) Os desafios são, portanto, fazer as abstrações e pensar teoricamente aquilo que é vivido no cotidiano, e o que é observado pelos alunos.

A cidade pode, nessa perspectiva, ser um conteúdo de geografia que ofereça ao estudante mecanismos para compreender o mundo em que ele vive e que lhe oportunize o exercício de pensamento crítico. Ter autonomia de pensamento, ao construir o seu conhecimento na elaboração dos seus saberes, pode ser o pano de fundo para abordar os conceitos da vida cotidiana (as verdades do senso comum) e os conceitos científicos que lhe permitam realizar as abstrações de modo a acessar o conhecimento poderoso que é próprio do ser cidadão. Metaforicamente – sair da cidade em que

38 *Aventuras de Alice – Alice no País das Maravilhas*. Lewis Carrol.

se vive e perceber que teoricamente, fazendo as abstrações, se pode construir o conhecimento de modo efetivo– pode ser o enlace da proposição. E, este é um exercício que requer do professor o conhecimento e o compromisso de fazer um ensino que facilite ao aluno desenvolver o pensamento pois que "requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentam a vida na cidade." (Young 2011, p. 615)

Parafraseando *O Pequeno Príncipe* que dizia. "E eu pensava: o que eu vejo não é mais que uma casca. O mais importante é invisível", pode-se destacar os elementos que são fundamentais para estudar a cidade além das formas visíveis e das aparências. A partir da geografia na relação global-local, expressa também pelo universal e o singular, há que se considerar a escala de analise como aporte metodológico. E, nesse processo, a dimensão sociocrítica se configura ao considerar a cidade como um lugar singularizado e que exige do estudioso o olhar envolvido com a emoção e sensibilidade para além da materialidade do espaço, considerando a complexidade. A multiescalaridade reflete uma postura teórica e metodológica e encaminha a perceber que as políticas globais têm a força do capital, mas que nos lugares tem sujeitos, pessoas que são capazes de fazer o contraponto. Neste sentido o sujeito pode se empoderar ao ter a perspectiva da força do lugar pela organização da população como uma força política. Enfim, estudar a cidade pode ser um caminho para a formação cidadã e isso exige o acesso ao conhecimento e o exercício ético numa formação sociocrítica. Ao ter acesso a um conhecimento que pode ser poderoso o sujeito constrói elementos para analisar a cidade e reconhecer a participação dos homens nos seus feitos, compreendendo os processos sociais que desencadeiam relações que são significativas juntamente com a dinâmica espacial que produz e que interfere na produção do espaço urbanos.

Neste sentido há que se considerar como elementos fundamentais, detalhados por Callai (2018), que permitem estabelecer os caminhos para estudar a cidade: observação, descrição, interpretação, análise, compreensão, representação.

3. Os professores estudando e ensinando a cidade

Para as reflexões nesse texto foram utilizados dois grupos de respostas geradas no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo.[39] Ao grupo que envolve professores da educação básica foi perguntado "como você realiza o estudo da cidade?", que remete a conhecer como o tema cidade é abordado no contexto dos conteúdos curriculares nos vários anos do ensino (fundamental e médio). Ao grupo de professores que atuam em cursos e formação, o questionamento é sobre como consideram o estudo da cidade no ensino de geografia. Das respostas obtidas podem-se produzir

39 É uma mostra que considera professores de lugares diversos que foram convidados para responder um questionário e a seguir foram organizadas discussões acerca da temática. Nesse texto apenas uma questão a cada um dos grupos envolvidos está sendo considerada como objeto para a análise. A pesquisa mais ampla é parte do projeto de pesquisa PqG/FAPERGS- edital 02/2017, "Escala de analise como ferramenta intelectual para a educação cidadã: o estudo da cidade como o *locus* de vida da população."

entendimentos que são aqui considerados tendo como parâmetros para interpretação: metodologias; a escala de análise; interdisciplinaridade, a abstração/teorização a partir do mundo empírico.

Metodologias: De um modo geral as respostas giram com mais ênfase na argumentação a partir da metodologia, quer dizer, do como fazer o que indica ser esse o maior problema dos professores pois a exigência é cumprir os conteúdos propostos nos planos curriculares e precisa saber como proceder. As formas de trabalho adotadas em sala de aula retratam o pensamento do professor e trazem consigo os aportes teóricos que fundamentam o seu trabalho pois as práticas de sala de aula evidenciam o seu pensamento.

Interessa aqui ver da dimensão sociocrítica na postura do professor e assim pode-se destacar sinais quando referem que observam e que estudam com fotografias da "cidade no passado e atuais, que mostrem a mudança ocorrida e a partir daí trabalho as razões destas mudanças, questões econômicas, as rugosidades da paisagem". Ou na outra indicação: "Procuro sempre conceituar a origem e evolução da urbanização, suas características e aspectos positivos e negativos tanto sob o âmbito social, cultural, econômico, ambiental."

Na explicação de como tratam os resultados das observações e constatações afirma-se que: "podem ser analisadas em sala de aula em grupos a partir de conceitos geográficos e categorias de análise. Exposição das fotografias e apresentação para a turma com suas considerações específicas. Conclusão com produção textual coletiva ou individual sobre a cidade que temos e possibilidades de uma nova cidade ou a cidade que queremos."

Essas posturas assinalam que os professores promovem o questionamento, o que move o espírito crítico, e que fazem a interpretação considerando os conceitos científicos o que leva a considerar o empírico com explicações teóricas. Assim, a dimensão da realidade é contraposta às questões teóricas o que permite fazer as abstrações e construir o conhecimento tendo as bases do exercício crítico que acontece na interface das relações entre os sujeitos (entre alunos e professores).

Escala de analise: que é um dos modos de ter presente a dimensão política dos conteúdos, condição importante para construir o olhar crítico ao mundo que vivemos; Pode-se perceber nos dizeres dos professores como encaminham a questão: "Procuro partir da observação dos aspectos e elementos existentes na nossa cidade, após estabelecemos relações com as cidades vizinhas e demais conhecidas pelos alunos". "Sempre que possível relaciono o assunto que abordamos com o local – a cidade deles, fizemos visitas e observações in loco, porém nada aprofundado. Faz-se comparações com o conteúdo abordado e algumas relações locais e globais." "Busco levar os estudantes a pequenas voltas no entorno da escola ou em áreas próximas ao bairro que a escola se encontra como forma de se criar uma ponte entre o conteúdo abordado e a cidade que residimos e fazer as abstrações para compreender os conceitos."

Um dos depoimentos indica certa dificuldade em relação a trabalhar a dimensão de escala de análise, mas o interessante é que o professor tem a consciência do que está fazendo. Reconhece

que é importante pois indica, mas ressalva que nada é aprofundado e a justificativa para isso é pela precariedade do conhecimento e informações necessárias a respeito da questão e também pela exigência de cumprir o conteúdo que está apresentado no livro texto que é adotado.

Interdisciplinaridade: é outra categoria importante que emerge nos depoimentos e que revela a possibilidade de construção sociocrítica do conhecimento, na interface dos conteúdos disciplinares. Mas, para além de abordar a cidade no contexto das demais disciplinas há um esforço de trabalhar este conteúdo em vários momentos da aula inserindo nos demais temas com as justificativas enunciadas: "O estudo da cidade é mais específico em alguns conteúdos, embora seja um tema que perpassa por vários conteúdos." "O estudo da cidade faz-se na medida em que são feitas comparações dos conteúdos que vão sendo estudados no decorrer do ano com o tema cidade. Dentre os temas estudados podemos destacar a industrialização, problemas urbanos, funções da cidade, os avanços que teve no decorrer do tempo e a sua importância para a sociedade em geral." "Além do estudo da cidade sempre aproveito para trabalhar questões cartográficas e tento juntar a prática com outros componentes curriculares como as Artes e a Ciências, em que os colegas são mais abertos a este tipo de trabalho em equipe."

O professor indica o ideal, e em muitas situações pode acontecer efetivamente. A abstração/teorização a partir do mundo empírico é recorrente em todos estes depoimentos e indica a relação intensa entre o mundo vivido e o mundo pensado, aspecto necessário ao fazer da educação escolar. A abstração/teorização a partir do mundo empírico é recorrente nos diversos pronunciamentos o que denota o significado do entendimento dos professores do que seja a tarefa da educação escolarizada.

4. Na sala de aula

No desenvolvimento das aulas emerge a postura do professor, entendendo que o seu fazer é sempre um ato político, e indica a possibilidade de avançar para além das ações corriqueiras do dia a dia, se há oportunidade de fazer a teorização. Essa atividade aqui apresentada foi realizada com alunos o EJA[40] e revela a intenção da professora que tem como objetivos: conhecer e pensar sobre o seu lugar onde vive e fazer a teorização com os conceitos da geografia.

Temática: O nosso município (a cidade) e o lugar onde vivo.

Objetivos: -fazer a observação para interpretar a realidade do lugar em que vive, considerando a identidade e o pertencimento do aluno à cidade; -construir o conceito de cidade a partir do lugar onde os alunos vivem, fazendo as abstrações na construção dos conceitos científicos.

Metodologia: observar e descrever o que é visível nas edificações; na relação com a natureza: vegetação, relevo; identificar os estabelecimentos e espaços particulares e públicos; verificar as origens, os ocultamentos.

40 EJA – Educação de jovens e adultos cuja atividade versou acerca do estudo do município na EEEFGTC - EJAT5/6 pela professora Alana Rigo Deon em Campinas do Sul/RS.

Atividades: caminhar pela cidade, fazer fotos, anotar o que é observado, comentar com o grupo.

Levantamento de problemas: quais os problemas que existem, como podem ser descritos, quais as origens/motivos e construção de explicações dos motivos de sua existência.

Proposições: quais as melhorias e mudanças que podem ser propostas para resolver os problemas da cidade?

Representação: fazer desenhos dos lugares que considera importantes para a sua vida, croquis dos caminhos, construir mapas, trabalhar sobre mapas e fotografias dos lugares identificando as características e as alternativas de melhoria.

A professora faz o seguinte depoimento: "o objetivo da realização da atividade foi construir o conceito de cidade a partir do lugar onde os alunos vivem. São alunos de origem humilde que moram nos bairros pobres da cidade. Para esses alunos, os estudos são muito mais uma obrigação do que propriamente uma perspectiva de mudança da realidade social. Nesse sentido, ensinar geografia de forma convencional acaba não atraindo os alunos para gostarem de vir para a escola e aprenderem. É importante destacar que os alunos descreveram em seus desenhos coisas que chamam a sua atenção e que são importantes no trajeto que realizam, tomando assim consciência do lugar. Essa proposta teve por objetivo fazer relação do percebido, vivido, com os conceitos da geografia, mas para além disso, buscou despertar o interesse dos alunos, mostrando como a geografia está presente no seu dia a dia e como pode contribuir para sua formação crítica e cidadã."

5. Contributos a formação de professores numa perspectiva sociocrítica.

Um professor precisa saber dos conteúdos da sua disciplina, mas agregada a estes é necessário ter a dimensão pedagógica que diz porque ensinar geografia, como fazer este ensino e tendo clareza de quem são os alunos. O depoimento da professora expressa essa preocupação para com seus alunos. Mais do que transmitir os conteúdos importa a ela desvelar como fazer isso para que os alunos tenham acesso ao mesmo, pois que na escola essa é a função primordial. Mas, a perspectiva de como proporcionar essa condição exige conhecer a realidade do aluno e a partir daí desenvolver o plano de aula.

Há elementos teóricos e metodológicos que sustentam essa postura e estes decorrem tanto da ciência especifica quanto da dimensão pedagógica. Esta evidencia-se nos depoimentos dos professores, por vezes de forma clara e objetiva, em outros de modo velado. Daí depreende-se que um professor formado com o espírito crítico faz em suas aulas um ensino que seja significativo na formação dos sujeitos para que possam construir os seus conhecimentos com a dimensão crítica que lhes autorize a ter autonomia de pensamento e exercer a sua cidadania com os direitos e os deveres que são inerentes. Reporta-se a isso a importância de trabalhar com os conteúdos opor-

tunizando o acesso às informações, mas reconhecendo que não interessa apenas ter este acesso. Uma postura de atitude crítica exige o conhecimento, e aliado a este o sentido que faz para a vida.

No caso da Geografia, no que concerne à sua especificidade, os pontos básicos se orientam pela análise geográfica que se sustenta no desenvolvimento do pensamento geográfico. Os conceitos básicos da geografia, são chamados a permear todo o trabalho escolar, e a partir destes o conceito de lugar considerado como o espaço construído onde acontecem os fenômenos e então como um espaço de poder. A escala de analise se configura como o caminho metodológico que oportuniza enlaçar o empírico e o teórico de modo a compreender o resultado da vida humana nos lugares singulares e tendo a dimensão do global e universal como elemento que sustenta as interpretações.

Bibliografia

Callai, H. C. (2011). Em busca de fazer a educação geográfica. In H. C. Callai (Org.), *Educação geográfica-reflexão e prática* (pp. 15-33). Ijuí: Editora UNIJUI.

Callai, H. C. (2018). A cidade como conceito e como conteúdo. In H. C. Callai, T. D. Oliveira y C. de Copatti (Org.), *A cidade para além da forma* (pp. 115-128). Curitiba: Editora CRV.

Callai, H. C. y Moraes, M. M. de. (2017). Educação Geográfica, cidadania e cidade. *ACTA Geográfica, Edição Especial. 82-100.* Recuperado de https://revista.ufrr.br/actageo/issue/view/240.

Carrol, L. (s.d.). *Alice no país das maravilhas*. Recuperado de www.ebooksbrasil.org/eLibris/alice.html.

La Rocca, F. (2018). *A cidade em todas as suas formas*. Porto Alegre: Sulina.

Marques. M. O. (1992). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI.

Santos, M. (1996). *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção.* São Paulo: HUCITEC.

Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: HUCITEC.

Young, M.F.D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação,16(48)*, 609-623. Recuperado de www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf.

"PLACE-BASED EDUCATION" EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: RESIGNIFICAR LOS LUGARES PRÓXIMOS

Tania Riveiro-Rodríguez

tania.riveiro@usc.es

Andrés Domínguez-Almansa

andres.dominguez@usc.es

Ramón López Facal

ramon.facal@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela, España

1. Introducción

En la formación del profesorado ha ganado peso el trabajo orientado a conectar al alumnado con su entorno mediante la utilización de recursos locales y el empleo de métodos constructivistas. En este contexto, ha cobrado creciente interés la educación basada en los lugares (Place-Based Education). Una teoría enmarcada en prácticas educativas al aire libre, anticipadas ya desde comienzos del siglo XX por Dewey (2004).

Este trabajo pretende (1) sintetizar aspectos clave de esta teoría, (2) presentar algunas características aplicadas a una iniciativa educativa y (3) proponer qué deben contemplar los programas de formación docente para fomentar este tipo de prácticas en el área de ciencias sociales.

2. Marco teórico

La educación basada en los lugares es una teoría que fomenta el trabajo en el entorno próximo, dentro y fuera del aula. El término *Place-Based Education* lo acuñó en los años noventa la organización estadounidense no gubernamental *Orion Society*, que estudia asuntos medioambientales y culturales. Desde entonces la teoría se ha robustecido. Sobel (2004) ha compartido una definición ampliamente aceptada en la actualidad:

> La educación basada en los lugares es el proceso de usar la comunidad local y el medio ambiente como punto de partida para enseñar conceptos en (...) materias de todo el currículum. Al enfatizar las experiencias prácticas de aprendizaje en el mundo real, este enfoque de la educación aumenta el rendimiento académico, ayuda a los estudiantes a desarrollar vínculos más sólidos con su comunidad, mejora el aprecio de los estudiantes por el mundo natural y crea un mayor compromiso de servir como ciudadanos activos (...). La vitalidad de la comunidad y la calidad del medio ambiente se mejoran a través de la participación activa de los ciudadanos locales, las organizaciones comunitarias y los recursos ambientales en la vida de la escuela (Sobel, 2004, p. 7).

Esta perspectiva implica la planificación e implementación de actividades vinculadas al entorno con objetivos cívicos transversales. Se interactúa con la comunidad de forma multidisciplinar (Woodhouse y Knapp, 2000) en base a diferentes tradiciones educativas:

> sus prácticas pueden estar conectadas al aprendizaje experiencial, constructivismo, educación al aire libre, educación ambiental y ecológica, educación bioregional, educación democrática, multicultural, educación comunitaria, crítica... [y] otros enfoques relacionados con el contexto y el valor de aprender y nutrir lugares, comunidades o regiones específicas (Gruenewald, 2003, p. 3).

Su aspecto clave radica en la conexión emocional que el alumnado establece con su entorno cuando lo investiga, visualizando la interdependencia de su existencia y la de otros con quien convive (Theobald, 1997). Se trata de experiencias que aspiran a un mundo más sostenible e inclusivo donde las personas son responsables de preservarlo.

Esta teoría se ha aplicado habitualmente a estudios de ciencias naturales (Van Eijck y Roth, 2007). Su presencia en las ciencias sociales fue limitada inicialmente, pero se ha ido incrementando con estudios centrados en aspectos de la historia y la geografía de un lugar concreto y sus implicaciones en el presente (Massey, 1995; Sandwell, 2016).

Coinciden todos ellos en hacer explícitas las conexiones entre globalización, capitalismo, impacto devastador de la explotación económica y la opresión cultural en comunidades locales (McInerney, Smyth y Down, 2011). Este "nuevo localismo" (Gruenewald y Smith, 2007) se ha estudiado en países con minorías indígenas como Australia (Sheehan, Epstein y Harcourt, 2018), Canadá (van Eijck y Roth, 2010) o los EE. UU. (Stoskopf y Bermudez, 2018). También se ha aplicado a muchos otros problemas actuales, como la gentrificación de barrios de clase trabajadora (High, MacKinnon y Perchard, 2018), injusticias sociales relacionadas con la racialización de espacios (Miller, 2018) o problemas de sostenibilidad como el cambio climático (Dolan, 2016; Morgan, 2012).

Mientras algunos autores entienden la educación basada en los lugares como un proceso asociado a lugares rurales en "peligro de extinción" (Howley, Rhodes y Beall, 2009), otros sostienen la importancia de implementar estas iniciativas en entornos urbanos maltratados o explotados (Borgelt, Brooks, Innes, Seelander, y Paige, 2009; Kuwahara, 2013). Sin embargo, las iniciativas desarrolladas en ciencias sociales funcionan por igual en ambos entornos al trabajar sobre el lugar propio del alumnado.

El concepto de lugar suele asociarse con la idea de hogar, el espacio que una persona identifica subjetivamente como propio. Cada persona le asigna un significado u otro dependiendo de su identidad y experiencias (van Reijk y Roth, 2010; Sun, Chan y Chen, 2016). De ahí que un lugar se interpreta de forma individual pero también colectiva, convirtiéndose en una entidad dinámica, en constante transformación. La gente se apropia de espacios que siente como propios y personales y, a su vez, la identidad creada se relaciona con la cultura, la historia y el patrimonio del lugar, con sus elementos tangibles e intangibles (Autor 2 y Autor 3, 2017). Se establece una relación constante entre la historicidad de un lugar y su identidad (Massey, 1995, 186).

Es importante identificar si la historia y la cultura con la que el alumnado va a entrar en contacto representan o tienen en cuenta a colectivos marginados u oprimidos. Un lugar no es necesariamente un sitio ideal, por lo que el compromiso que las personas establecen con lugares que les resultan significativos no tiene por qué basarse únicamente en una relación positiva dado su gran valor sociocultural, estético o simbólico.

> (...) es fácil sentir una fuerte sensación de apego a un lugar estéticamente agradable, una corriente de agua prístina, un valle hermoso o un suburbio de hojas verdes, y mucho menos a un lugar escuálido, inseguro, ambientalmente degradado o fracturado socialmente, con divisiones económicas y raciales (McInerney, Smyth y Down, 2011, p. 10).

En los casos en los que un lugar esté lejos de ser idílico, su valor didáctico puede ser aún más relevante. Lugares maltratados cobran importancia didáctica cuando se abordan de manera

crítica (Autor 2 y Autor 3, 2017). Contribuyen a fomentar el compromiso cívico del alumnado con su comunidad, una ética del cuidado del medio y su patrimonio, destrezas investigadoras y de trabajo en equipo (Smith, 2007).

3. Método

En el marco de una investigación más amplia, que analiza programas educativos en torno al paisaje, se estudiaron tres programas educativos implementados en 1º y 2º de la ESO en la materia de Paisaje y Sostenibilidad, una optativa implantada en Galicia desde 2015 (Xunta, 2015). Se escogieron estos programas intencionalmente tras una observación participante durante el curso 2016/2017, tras evidenciar que el profesorado mostraba interés por la innovación educativa, ponía en práctica tácticas de aula participativas y se interesaba por ofertar contenidos alternativos.

Presentamos datos de uno de ellos que ilustra algunas características de un proyecto basado en los lugares. El contexto de trabajo de esta iniciativa es el siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Contexto de trabajo de los docentes entrevistados (E).

Provincia	Tipo localidad	Contexto de actuación	Curso	Año académico
Pontevedra	Centro urbano	Trabajo en un entorno con construcciones tradicionales en estado de abandono	2.º ESO	2017/2018

La observación participante se realizó en un total de 20 sesiones, un 60% de la materia. En las fichas de observación de cada sesión se anotaron varios aspectos (Tabla 2).

Tabla 2. Ficha de observación participante.

Fecha	Instituto
Nº sesión	Grupo
Contenidos trabajados	Disciplinas trabajadas
Contenidos curriculares trabajados	Espacios ocupados
Producto pedido al alumnado	Comportamiento alumnado
Metodología/dinámicas empleadas	
Papel de la docente	Nivel intervención investigadora
Objetivos preestablecidos/Consecución	Participación del alumnado
Percepción personal del desarrollo y funcionamiento de la sesión	
¿Cosas que podrían mejorar?	

La observación participante se completó, en parte, con un cuestionario final al alumnado (n = 32). Constaba de nueve ítems, de los que se reproducen cuatro que permiten identificar su relación del con la iniciativa y el lugar sobre el que trabajaron (Tabla 3).

Tabla 3. Ítems del cuestionario del alumnado.

¿Te ha gustado la forma en que se os enseñó la materia de Paisaje y Sostenibilidad? ¿Te ha parecido diferente al resto de materias? ¿Cómo te has sentido?
¿Qué es lo que te ha parecido más interesante en el trabajo de la materia?
¿Consideras que se podría mejorar alguna cosa?
¿Has hecho ya antes trabajo en grupo? ¿Qué te ha parecido la experiencia? ¿Ha sido importante para ti la materia Paisaje y Sustentabilidad? ¿La recomendarías a otras/os compañeras/os?
¿Qué consideras que ha sido lo más importante que has aprendido en esta materia?

4. Resultados

La experiencia analizada se llevó a cabo durante el curso 2017/2018. Pretendía que el alumnado de 2.º de ESO comprendiese su entorno natural y urbano y se identificase, particularmente, con el barrio en el que se encuentra el centro. El docente puso a su disposición dos unidades didácticas elaboradas por él: *Paisaxe dende a Fracha*: (https://proxecto2.jimdo.com) para el entorno natural y el impacto humano en el mismo, y *Dende o patio ao barrio* (https://hotolugaba.jimdo.com) para el estudio sobre el barrio. Esta última se corresponde en mayor medida con una propuesta de educación basada en los lugares. Tradicionalmente, el barrio fue un centro marinero con gran peso en la economía de la ciudad. La especulación urbanística, el desprecio por su patrimonio y su mala conservación ecológica apremian una actuación sobre la zona.

La iniciativa vio una oportunidad de conectar al alumnado con su entorno y reivindicar un espacio más sostenible e inclusivo, aprovechando la flexibilidad curricular de la asignatura de Paisaje y Sostenibilidad. Se promovió una relación directa con el lugar a través de estrategias diversas, teniendo en cuenta la ecología, la historia, el patrimonio local y entidades sociales. Inicialmente, se trabajaron aspectos globales asociados a la idea de paisaje y de sostenibilidad. Posteriormente, el alumnado comenzó a investigar en equipos sobre la geografía del entorno, su historia y su patrimonio para, finalmente, centrarse en el barrio, visitándolo y reflexionando sobre sus posibilidades y protección.

Algunas de las ideas clave de la experiencia fueron:

1. Se enmarcó en un currículo abierto y flexible que favoreció un proceso de enseñanza y aprendizaje alternativo, trabajando temáticas de actualidad en el aula:

   (…) Tras la ola de incendios de la semana pasada el docente decide dedicar la sesión al tema. Su idoneidad en el estudio del paisaje regional hace que se puedan tratar aspectos vinculados con la prevención, conservación e intereses existentes (…) contaminación

atmosférica, pérdida del bosque autóctono, cortafuego atlántico (…) beneficios económicos para la empresa maderera (…) [F.O.3].

2. No se trabajaron exclusivamente aspectos locales; a partir del entorno se pudieron analizar después realidades más amplias:

   sale el tema de la mujer y su papel en la sociedad (…). El alumnado reflexiona sobre la situación de las lavanderas del río [de su barrio] durante el siglo XVIII. (…) se ha introducido el papel de la mujer en esa época y se ha incidido en su invisibilidad [F.O.7].

3. El alumnado se sintió cómodo. De 32 participantes, 29 afirmaron sentirse bien en la materia y con el trabajo en grupo:

   [me pareció] muy diferente a otras materias, me sentí a gusto. [A.1]; (…) era más interesante que [trabajar] individualmente [A.4]; (…) está bastante bien hacer trabajos en grupo para ver si hay compañerismo. [A.22].

   Se promovió la resolución de problemas y toma de decisiones incluso en grupos descompensados académicamente:

   (…) me gusta, aunque a veces es difícil sacarlo adelante [A.25].

4. El alumnado valoró positivamente contenidos y aspectos metodológicos:

   que tratamos cosas que no suelen importar o interesar pero que te acaban importando. [A.4]; las consecuencias de nuestros actos contaminantes (…). [A.10]; saber cómo era antes el barrio, el patrimonio… [A.22]; las exposiciones orales. [A.25]; todo lo que aprendimos en los trabajos. [A.32].

5. Algunos (pocos) fueron conscientes del impacto social en la vida cotidiana:

   respetar nuestro paisaje. [A.1]; (…) para saber quiénes somos y de dónde venimos tenemos que estudiar nuestro pasado. [A.12]; valorar lo que tenemos y también cómo ha cambiado drásticamente. [A.19].

   Una parte del alumnado reflexionó sobre la forma en la que vive y cómo esta afectará a otros en el futuro:

   (…) el alumnado reflexiona en grupo sobre el abastecimiento alimenticio en los supermercados, comparando este con épocas pasadas donde la alimentación estaba mucho más sujeta a los productos de temporada. Esto lleva a una reflexión más global sobre la situación en otros países (…). [F.O.2].

6. Se invitó a las sesiones a miembros de asociaciones locales, mayores, políticos o historiadores, pasando a formar parte de los procesos de toma de decisiones: la charla con el alcalde o con asociaciones de barrio o ecologistas le otorgan al alumnado la posibilidad de entender que trabajar con estos agentes es una forma de cambiar el lugar en cuestión [F.O.21].

5. Discusión

Para una parte del profesorado convencido de la necesidad de mejorar las rutinas diarias de los centros a través de métodos más innovadores y conectados en mayor medida al entorno, teorías educativas como la educación basada en los lugares pueden suponer un soplo de aire fresco (McInerney, Smyth y Down, 2011). La extensión de los currículums, entre otras obligaciones administrativas, limita en muchas ocasiones al profesorado de cara a poner en práctica una enseñanza alternativa que se ha mostrado útil y significativa. Varios autores han señalado numerosos efectos positivos de experiencias enmarcadas dentro de esta teoría. Trabajando las conexiones del alumnado con sus comunidades, iniciativas como la introducida aquí pueden promover la ciudadanía (Orr, 1994), la indagación, la clarificación de valores, la resolución de problemas (Sobel, 2004; Knapp, 1996) o la toma de decisiones (Hungerford y Volk, 1990; Knapp, 1996). El objetivo final es que todo el alumnado participe como parte interesada en la sociedad, influyendo en los procesos de toma de decisiones que afectan a su localidad (Morgan, 2012) y entrando en contacto con agentes diversos que juegan un papel en la misma (Fine-Meyer, 2014).

Un currículum más abierto como el de Paisaje y Sostenibilidad permite tener en cuenta la geografía personal del alumnado (Dolan, 2016) y su historia. En esta línea, los currículums podrían flexibilizarse como una medida que facilitase la puesta en marcha de iniciativas enmarcadas en el entorno. El alumnado se convencería de su importancia, garantizando aprendizajes más globales. Se enriquecería su participación cívica (Taylor y Farr Darling, 2014) y las relaciones con otros miembros de la comunidad próxima.

Con iniciativas como la descrita, en donde se combinan contenidos alternativos con métodos colaborativos se puede promover activamente una mayor justicia social y ecológica en vez de simplemente memorizar acontecimientos o aprender de manera mucho más aséptica sobre el entorno (Israel, 2012). Se fomenta un proceso alternativo de enseñanza/aprendizaje que deja atrás la cultura pedagógica dominante (Gruenewald, 2003) y se trae el presente al aula como un espacio de aprendizaje. El alumnado entiende entonces que algunos de los problemas que enfrenta la sociedad actual deben abordarse con inmediatez a escala local (Chen y Hu, 2016).

Los centros, que llegan a ser una realidad importante en la vida del alumnado, se sitúan en lugares concretos. Aunque el alumnado habita en torno a ellos y tiende a identificarse de un modo u otro con esos lugares, muy pocos saben o se conectan con su historia o su geografía, algo extensible al conjunto de la comunidad (Fine-Meyer, 2014, 292). El trabajo en las aulas de temas vinculados a la historia o la geografía local, como en el caso propuesto, puede favorecer la identificación del alumnado con el mismo, así como su respeto y cuidado. Esta línea de trabajo se relaciona con una dimensión ética y cívica que puede enriquecer positivamente identidades sociales e históricas (Chinnery, 2013).

Pero, ¿qué podrían hacer los programas de formación docente para fomentar estas iniciativas? (3) En el área de ciencias sociales, podrían enseñar al alumnado a crear programas e iniciativas didácticas multidisciplinares centradas en aspectos concretos de la historia y la geografía del

entorno próximo. Sería interesante buscar con el alumnado en formación objetivos sostenibles que fomenten el trabajo dentro y fuera del aula durante sus períodos en prácticas y en su futuro profesional.

Se trata de promover que el docente en formación inicial y su alumnado en las prácticas investigue sobre temas que susciten curiosidad, muy a menudo relacionados con su existencia y su entorno (Taylor y Farr Darling, 2014). El profesorado debe saber realizar una interpretación correcta de las fuentes, un trabajo adecuado con archivos locales, una reflexión holística sobre el espacio o un correcto empleo de la historia oral (Fine-Meyer, 2014, Winneburg, 1991). Se trataría de captar el interés del alumnado acercando el centro a los recursos de su comunidad (Molyneux y Tyler, 2013). Es un modelo de trabajo centrado en la cooperación y la colaboración, no en prácticas individualistas y utilitaristas (McInerney, Smith y Down, 2011). La idea no es ayudar a los maestros a planificar una salida de campo donde los estudiantes adquieran conocimientos aislados sobre historia o geografía, sino convertir la experiencia en un aprendizaje mucho más completo.

6. Conclusión

Una de las limitaciones de esta teoría es su desigual desarrollo en distintas áreas de conocimiento. Tiene mayor presencia en proyectos vinculados con las ciencias naturales. Esto ha llevado a que la teoría se relacione con fenómenos asociados al medioambiente o la ecología. En los últimos años se han desarrollado experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales, aunque estas no siempre atienden de manera directa a la historia o geografía locales, centrándose en aspectos más superficiales del espacio. En este sentido, sería interesante desarrollar mejor el concepto de educación basada en la historia de un lugar o *Place-Based History*, llevando al aula cuestiones conflictivas.

Se suele argumentar que trabajar en el entorno local no es suficiente para cubrir la mayoría de los contenidos curriculares preceptivos. Encontrar el equilibrio entre la perspectiva local y global no es fácil, pero las iniciativas didácticas locales no solo permiten que el profesorado trabaje a nivel local/regional, sino que también le brinda la oportunidad de estudiar cualquier tema desde una escala más amplia (Glasson, 2011). Es importante reconocer la construcción global de lo local y establecer esas relaciones en positivo, como una forma de enriquecimiento del lugar habitado, y no como una forma de exclusión (Massey, 1995). Trabajar contenidos locales con visos de universalidad (Friedrich, 2010) ayudaría a los estudiantes a analizar de forma crítica su propia existencia (Seixas, 2011).

Referencias bibliográficas

Borgelt, I., Brooks, K., Innes, J., Seelander, A. y Paige, K. (2009). Using digital narratives to communicate about Place-Based experiences in Science. *Teaching Science, 55*(1), 41-45.

Chen, J. y Hu, S. (2016). Place-Based inter-generational communication on local climate improves

adolescents’ perceptions and willingness to mitigate climate change. *Climatic Change, 138*, 425-438.

Chinnery, A. (2013). Caring for the Past: on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education, 8*(3), 253-262.

Dolan, A. M. (2016). Place-based curriculum making: devising a synthesis between primary geography and outdoor learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 16*(1), 49-62.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Barcelona: Morata.

Fine-Meyer, R. (2014). Engendering Power and Legitimation: Giving Teachers the Tools to Claim a Place for History Education in Their Schools. In R. Sandwell y A. von Heyking, *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 291-302). Toronto: University of Toronto Press.

Friedrich, D. (2010). Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31*(5), 649-663.

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.

Glasson, G. E. (2011). Global environmental crisis: is there a connection with place-based, ecosociocultural education in rural Spain? *Cultural Studies of Science Education, 6*, 327-335.

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical pedagogy of Place. *Educational researcher*, *32*(4), 3-12.

Gruenewald, D. A. y Smith, G. A. (2007). *Place-Based Education in the Global Age. Local Diversity.* Routledge: USA.

High, E., MacKinnon, L. y Pechard, A. (2017). *The Deindustrialized World. Confronting Ruination in Postindustrial Places*. Canadá: UBC Press.

Howley, A., Rhodes, M. y Beall, J. (2009). Challenges Facing the Rural Schools: Implications for Gifted Students. *Journal for Gifted Students, 32*(4), 515-536.

Hungerford, H. R. y Volk, T. L. (1990). Changing behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education, 21*(3), 8-21.

Israel, A. L. (2012). Putting Geography Education into Place: What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa, *Journal of Geography, 111*(2), 76-81.

Johnson, B., Duffin, M. y Murphy, M. (2012). Quantifying a relationship between place-based learning and environmental quality. *Environmental Education Research, 18*(5), 609-624.

Knapp, C. (1996). *Just beyond the classroom*. Charleston, WC: ERIC Press.

Kuwahara, J. L. H. (2013). Impacts of a Place-Based Science Curriculum on Student Place Attachment

in Hawaiian and Western Cultural Institutions at an Urban High School in Hawaii. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(1), 191-212.

Massey, D. (1995). Places and Their Pasts. *History Workshop Journal, 39*(1), 182-192.

McInerney, P., John Smyth, J. y Barry Down, B. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 3-16.

Merzliakova, I., Linchenko, A. y Ovchinnikova, E. (2017). On the Historical Consciousness of Contemporary Students. *Russian Social Science Review, 5*8(4-5), 392-403.

Molyneux, P. y Tyler, D. (2014). Place-based education and pre-service teachers: a case study from India. *International Journal of Inclusive Education, 18*(9), 877-887.

Morgan, A. (2012). Inclusive place-based education for "Just Sustainability". *International Journal of Inclusive Education, 16*(5-6), 627-642.

Orr, D. W. (1994). Earth in mind: On education, environment, and the human prospect. Washington, DC: Island Press.

Sandwell, R. (2016). *Powering up Canada. A History of Power, Fuel, and Energy from 1600*. Montreal y Kingston-London-Chicago: McGill-Queen's University Press.

Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past. Shaping History Education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver-Toronto: UBC Press.

Sheehan, M., Epstein, T. y Harcourt, M. (2018). 'People are still grieving' Māori and non-Māori adolescent's perceptions of the Treaty of Waitangi. En Carla Peck y Terrie Epstein (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (pp. 109-122). Routledge, USA.

Smith, G. A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research, 13*(2), 189-208.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. US: The Orion Society.

Stoskopf, A. y Bermudez, A. (2018). Teacher Understandings of Political Violence Represented in National Histories. The Trail of Tears Narrative. En Carla Peck and Terrie Epstein (Eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (pp. 109-122). Routledge, USA.

Sun, Y., Chan, R. C. K. y Chen, H. (2016). Learning with Geographical Sensitivity: Place-Based Education and Its Praxis. *The Professional Geographer, 68*(4), 574-583.

Taylor, T. y Farr Darling, L. (2014). Telling the Stories of the Nikkei: A Place-Based History Education Project. En R. Sandwell y A. von Heyking, *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in*

Historical Thinking and Knowing (pp. 303-312). Toronto: University of Toronto Press.

Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride, and the renewal of community*. Boulder, CO: Westview Press.

Woodhouse, J. L. y Knapp, C. E. (2000). *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. Charleston, WV: ERIC press.

van Eijck, M. y Roth, W. M. (2010). Towards a chronotopic theory of "place" in place-based education. *Cultural Studies of Science Education, 5*, 869-898.

Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal, 28*(3), 495-519.

CONSTRUIR EXPLICACIONES HISTÓRICAS SOBRE HISTORIA LOCAL. UN RETO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Augusta Valle Taiman

acvalle@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

1. Introducción

El Perú está en proceso el proceso de la aplicación de un nuevo currículo. El Currículo Nacional de la Educación Básica Regular 2016[41] entra en vigor en la secundaria a partir del 2019. Sin embargo, sabemos que los cambios curriculares no tienen éxito si es que los maestros no entienden la nueva propuesta curricular y se involucran con ésta (Thorton, 1991). Todo cambio curricular encierra un desafío para los/las docentes.

Por ello, el grupo de responsabilidad social universitaria Historia para Maestros[42] decidió desarrollar talleres para los docentes de ciencias sociales en los que se presenta y discute la nueva competencia del área y se propone como una de las estrategias para desarrollarla utilizar proyectos de historia local. El grupo HPM está integrado por estudiantes de la Historia y de Educación (de las especialidades de educación secundaria en ciencias sociales y educación primaria) de la Pontificia Universidad Católica del Perú[43]. Los estudiantes participan de manera voluntaria y cuentan con el apoyo de un docente del Departamento de Humanidades y otro del Departamento de Educación. A lo largo de sus diez años, HPM ha realizado diversas actividades con maestros para acercar la universidad a la escuela, tales como talleres de actualización historiográfica, de didáctica de la historia y un cuenta con un blog muy consultado por el profesorado de historia.

Este artículo se enfoca en la experiencia de un taller sobre historia local desarrollado en la ciudad Chepén, en la región La Libertad,[44] en noviembre del 2018. En el taller se aplicó un cuestionario para recoger las ideas previas de los docentes sobre la competencia y las capacidades de historia indicadas en el CNEB2016. El taller fue registrado en video desarrollado, lo cual permitió analizar las intervenciones de los docentes y contrastarlas con lo indicado en el cuestionario. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes para sistematizar lo trabajado.

Este taller permitió un acercamiento a las ideas sobre la enseñanza de la historia de los docentes de esta región, especialmente sobre su comprensión de la nueva competencia "Construye interpretaciones históricas", establecida en el CNEB 2016. Se analizan las posibilidades de desarrollarla a partir de proyectos de historia local y las inquietudes planteadas por el profesorado. En las reflexiones finales se proponen algunas recomendaciones para lograr fortalecer los proyectos de historia local en la formación didáctica de maestros desde una perspectiva crítica.

2. Marco contextual

La enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica comprende una reflexión sobre sus finalidades y sobre los temas socialmente relevantes que marcan el presente con la intención de intervenir para construir una sociedad más justa y democrática (Apple,1987). Desde esta

41 En adelante CNEB2016.
42 En adelante HPM.
43 En adelante PUCP.
44 El taller se desarrolló gracias al apoyo del proyecto Aula Itinerante de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la PUCP y a la asociación Cheng Lhin Club de Chepén.

perspectiva, la enseñanza de la historia implica dar importancia a la historicidad del estudiante, especialmente a su capacidad de intervenir para la construcción de un mejor futuro (Pagès, 2007; Audiger, 2003). Esta perspectiva permite reconocer a la diversidad de experiencias en el pasado, asumir la existencia de conflictos y trabajar con diversas interpretaciones de los procesos históricos (Tutiaux-Guillon, 2001; Audiger, 2003). De manera que se logra no solo desarrollar el pensamiento histórico, sino también una mejor comprensión del presente.

Sin embargo, las investigaciones han demostrado que en la práctica muchos docentes creen que desarrollan el pensamiento histórico o la capacidad crítica de sus estudiantes porque incluyen fuentes o proponen diversas actividades (Tutiaux-Guillon, 2001; Barton y Levstik, 2004). No obstante, muchos maestros continúan promoviendo aprendizajes memorísticos de hechos inconexos y los poseedores de "la verdadera interpretación". Este tipo de enseñanza no favorece el desarrollo del pensamiento histórico, ni crítico del estudiante. Barton y Levstik (2004) señalan que para este grupo del profesorado una prioridad es cubrir todos los contenidos del currículum.

Las investigaciones en el Perú han demostrado que la tendencia del profesorado de ciencias sociales es a priorizar la memorización de información y la repetición de la información proporcionada por el docente (Ruiz, 2009; Valle y Frisancho, 2014; Valle, 2017). Los temas se abordan desde una perspectiva nacional que tiende a homogenizar el relato y a obviar las diferencias regionales. Así, la historia se suele enseñar desde las grandes figuras políticas y pocas veces se considera el papel de la gente común como un agente histórico (Valle, 2017). De manera que, es muy difícil que un/una joven se pueda reconocer en el relato histórico escolar.

La propuesta curricular del CNEB2016 parece recoger la perspectiva crítica en el área de ciencias sociales porque la vincula directamente a la ciudadanía activa. Se pone énfasis en la formación ciudadana de los jóvenes, resaltando la importancia de la interculturalidad, la democracia y la equidad (MINEDU, 2017). En ese marco se propone la competencia "Construye interpretaciones históricas", que se explica:

> El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro. (MINEDU, 2017, p. 109) [el subrayado es mío]

Para su desarrollo, la competencia comprende tres capacidades: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones sobre procesos históricos (MINEDU, 2017, p. 109).

El CNE 2016 implica un cambio en las prácticas pedagógicas tradicionales porque señala la necesidad de que el profesorado diseñe actividades que promuevan el desarrollo de la competencia, a partir de situaciones significativas y contextualizadas de aprendizaje, y una actitud más democrática de los docentes (MINEDU, 2017). Es por ello, que consideramos que la historia local

es una herramienta importante, no solo para aprender el uso de fuentes, la temporalidad y la multicausalidad, sino especialmente para que los/las jóvenes se vinculen con su realidad y la analicen críticamente. La historia local, además, permite recuperar "(...) memorias individuales y colectivas (...)" (Caldarola, 2013, p. 35); de modo que, es una oportunidad para reconocer la perspectiva de su comunidad frente a los problemas sociales y que la experiencia local no se diluya en los grandes relatos nacionales.

3. El Taller

El taller se desarrolló en Chepén, una ciudad con una extensión de 287,34 km^2, ubicada en la costa norte. Su población bordea los 45.000 habitantes y su principal actividad es el cultivo del arroz (INEI, 2012). En la historia de esta ciudad y sus alrededores podemos mencionar tres grandes hitos: la cultura mochica en tiempos prehispánicos, la inmigración china a mediados del siglo XIX, los grandes latifundios, y la Reforma Agraria.

Participaron 23 maestros, de ellos solo 16 llenaron el cuestionario inicial para recabar información. Esta investigación aborda los resultados obtenidos a partir del trabajo con estos 16 docentes. Los participantes en el taller fueron maestros y maestras con una experiencia docente no menor a siete años (ver Figura 1). En relación al tipo de escuela en la que laboran, se observa que la mayoría enseña en escuelas públicas urbanas de Chepén y alrededores. Solo dos enseñan en centros educativos rurales.

Figura 1. Años de experiencia docente.



Los objetivos del taller fueron:

- Familiarizar a los docentes con la nueva propuesta curricular.
- Discutir las implicancias del trabajo con competencias.
- Presentar estrategias para el desarrollo de proyectos de historia local.
- Recoger las inquietudes de los docentes para mejorar la enseñanza de la historia.

Primero, recogimos sus ideas previas sobre la competencia "Construye interpretaciones históricas" a través de un cuestionario. Luego, se presentó la propuesta curricular, y durante la presentación se absolvieron preguntas al respecto. La segunda actividad se enfocó en presentar algunas estrategias sobre el trabajo con fuentes. A continuación, los estudiantes de Historia y Educación presentaron su propuesta para el desarrollo de proyectos de historia local. Se compartió un ejemplo de un proyecto que había sido desarrollado en otra escuela, que incluía las capacidades, los indicadores y la secuencia didáctica. Con este material, los docentes se agruparon y elaboraron sus propuestas de temas de historia local que podrían realizar sus estudiantes. Finalmente, se trabajo el caso de Chepén en el virreinato y se trabajó con fuentes primarias que aludían a la localidad en esa época.

4. ¿Cómo se entiende la competencia y sus capacidades?

Ante la pregunta "Para usted, ¿qué significa la competencia *Construye interpretaciones históricas?"*, se distingue un primer grupo de respuestas muy generales[45], que indican "que los estudiantes formulen explicaciones sobre un hecho o proceso histórico" o "es entender y comprender la historia". No queda claro el sentido de *explicar* o *comprender*.

La gran mayoría[46] se enfocaron en aproximarse al pasado a partir de fuentes. Se señaló:

> Que los alumnos y el docente dispongan de fuentes históricas y las apliquen en el proceso de aprendizaje con la utilización de fuentes podemos construir explicaciones históricas.
>
> Significa que las personas construyan el conocimiento histórico agenciándose de diversas fuentes para explicar diferentes hechos históricos.

Se observa que los docentes asocian la competencia principalmente al uso de fuentes. Un grupo de docentes puso como ejemplo de las actividades que realizan con fuentes, el caso de una carta del almirante Grau a la viuda de Prat. Indican que, tras leerla, realizan preguntas a sus estudiantes para invitarlos a reflexionar sobre el carácter ejemplar de Grau. En ese sentido, la fuente es empleada principalmente para transmitir un modelo de comportamiento a imitar, y no para interpretar el pasado. Solo un docente indica que promueve el contraste de fuentes: "… el alumno aprenda a comparar diversas posiciones e interpretaciones, y asuma su propia opinión."

La mayoría reconoce que carecen de una formación que les provea de estrategias suficientes para usar fuentes en el aula, y lo consideran la principal dificultad para el desarrollo de la competencia. Asimismo, reclaman por la poca disponibilidad de fuentes. La mayoría indica que se restringen a las del texto escolar, las cuales son insuficientes y no se relacionan con la historia de Chepén

45 4 respuestas.
46 12 respuestas.

En su preocupación por conocer la historia local, el profesorado destaca el valor de las salidas de campo como una oportunidad para tomar contacto con las fuentes monumentales. En palabras de uno de los docentes con mayor experiencia:

> Que los estudiantes partan de su realidad local, es decir, conozcan su historia o su pasado y lo puedan relacionar con su presente comprendiendo que somos parte de un proceso histórico.

Al preguntar cómo se incentiva esta relación entre el proceso histórico y el presente, la respuesta se enfoca en la identidad asociada directamente al patrimonio monumental. La propuesta se centra en conocerlo, admirarlo, visitarlo y tomar contacto con los antepasados; pero no se plantean preguntas que permitan emplearlo como una fuente histórica, menos aún asociado a problemas sociales relevantes.

Por lo tanto, observamos que la mayoría no emplea las fuentes para recoger evidencias sobre el pasado ni promueve la comparación del material con diversas fuentes para construir el conocimiento histórico. El uso de fuentes, tal como está planteado, no contempla ningún tipo de análisis de la perspectiva, evaluación de la información o contraste de diversas fuentes. Básicamente, emplear fuentes se entiende como extraer un dato, un hecho o una explicación de un texto y reproducirla, lo cual no responde a la propuesta de la competencia.

En relación al tiempo histórico, la gran mayoría lo asocia directamente al uso de líneas de tiempo para ubicar las fechas de los acontecimientos. Solo dos maestros relacionan el aprendizaje del tiempo histórico al cambio y la permanencia, pero no revelan qué tipo de actividades desarrollan para que sus estudiantes lo aprendan. En consecuencia, la comprensión del tiempo histórico no parece relacionarse a la comprensión de los procesos históricos, a la relación del pasado con el presente, ni a la contextualización de los hechos. No hay evidencia de que se asocie el tiempo histórico a la contextualización de los hechos ni a la relación entre el pasado y el presente, menos aún las posibilidades de los ciudadanos de transformar una situación y construir un mejor futuro. Estos resultados coinciden con lo planteado en la investigación de Valle y Frisancho (2014), quienes encontraron en Ayacucho que el tiempo histórico se asociaba solamente a las líneas de tiempo.

En relación a la construcción de explicaciones, solo dos maestros señalan que la abordan e indican que trabajan causas y las consecuencias, pero no amplían la idea. Todo parece indicar que se señalan causas y consecuencias para que el estudiante recuerde, pero que no se realizan actividades para identificar las causas o las consecuencias, o evaluar su importancia a corto, mediano y largo plazo.

En el profesorado resalta la preocupación por tener que concentrarse en el desarrollo de las capacidades y dejar de lado los "conocimientos". Consideran que, el desarrollo de la competencia no se relaciona con el conocimiento histórico, por lo tanto sus alumnos "sabrían poca historia".

Los maestros no encuentran cómo integrar las tres capacidades al abordar un proceso histórico. Plantean que se trabaja cada tema desarrollando independientemente cada capacidad, incluso

en sesiones de clase distintas, y no identifican la relación con el contenido. Por ello, les preocupa no poder cumplir con los temas del currículo. En ese sentido encontramos coincidencias con los hallazgos de Barton y Levstik (2004).

En el taller se presentaron ejemplos de cómo estas capacidades se enlazan e integran para el desarrollo de la competencia, y cómo se requiere de los hechos históricos. Así, el profesorado valoró positivamente estos ejemplos.

5. Proyectos de historia local

En relación a los proyectos de historia local, se trabajó con los docentes algunas de sus ventajas como: promover el vínculo con la comunidad; la relación entre lo local, lo nacional y lo global; aprender a usar una variedad de fuentes; descubrir nuevos protagonistas del pasado; y desarrollar proyectos que incorporen las competencias de geografía y economía. Asimismo, se destacó el papel de guía que debe asumir el docente en este proceso de construcción del conocimiento histórico de la localidad.

A partir de estas ideas, los docentes se agruparon y propusieron un tema de historia local que debía ser lo más acotado posible, identificar posibles fuentes y discutir su viabilidad de trabajarlo en el aula. Se les pidió también proponer si consideraban que estos proyectos de historia local promoverían el desarrollo de la competencia y cómo conocer ese pasado local podría contribuir a construir un mejor futuro.

Sin embargo, se observa que la mayoría de los temas presentados no abordan problemáticas locales, sino que se enfocan en conocer la historia de una tradición local como el Vía Crucis de Chepén o en la historia de los lugares emblemáticos como la Plaza de Armas o el parque infantil de Chepén. Temas importantes como los latifundios y la reforma agraria, o la migración china, no fueron considerados. Solo un grupo planteó su tema como un problema relevante. Este se refirió al algarrobal de San José de Moro y la tala del bosque seco. Todos los otros casos, no identificaban la posibilidad de abordar un problema relevante, explorar sus raíces en el proceso histórico y plantear acciones para el futuro. Es decir, no se logran identificar problemas socialmente relevantes para desarrollar proyectos de historia local.

6. Conclusiones y recomendaciones

A partir de esta experiencia, concluimos que el concepto de competencia no es claro para este grupo de docentes. No se comprende cómo integrar las capacidades ni la relación con los contenidos. Además, el desarrollo de la competencia en historia se asocia principalmente a extraer información de una fuente. No se contempla el análisis, la evaluación o la contraposición de fuentes diversas. Se concluye también que el tiempo histórico se entiende solo de manera cronológica, sin relacionarlo con la historicidad.

En relación a la historia local, esta se enfoca primordialmente en reconstruir la historia de un lugar importante de la ciudad. Esta aún no se entiende como una opción para entender los principales desafíos de la localidad. Por lo cual, es importante repensar las estrategias del taller para fortalecer en los docentes su capacidad de plantear problemas locales relevantes y abordarlos desde la historia.

El cambio curricular no es fácil para el profesorado porque implica ir en contra de una tradición de enseñanza centrada la transmisión de información y con un currículo técnico. Por ello, se requiere fortalecer la formación continua en dos sentidos. Primero, para comprender el sentido de la competencia y cómo deben ser las prácticas pedagógicas para desarrollarla. Es decir, los docentes requieren actividades modelo que les permitan reconocer cómo usar las fuentes para construir el conocimiento histórico, qué significa relacionar el pasado, el presente y el futuro en torno a un problema relevante; y cómo explicar las múltiples causas y consecuencias de los procesos históricos.

En segundo lugar, se debe promover la comprensión de la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, enfocada en la comprensión de los problemas relevantes locales y en el papel de una serie de protagonistas olvidados.

Si se pretenden robustecer la historicidad de los estudiantes, debe fortalecerse también la de los docentes, pues ambos deben reconocerse como protagonistas del proceso histórico para entender su capacidad de intervenir en la construcción del futuro.

Referencias bibliográficas

Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyennete et recherches didactiques. En M. Baquès, A. Bruter y N. Tutiaux (Eds.), *Pistes didactiques et chemins de historiens. Textes offerts a Henri Monio* (pp. 241-263). Paris: L´Harmattan.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidos.

Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Caldarola, G. (2008). *Los héroes de la patria en el aula. Un enfoque renovado para las escuelas del siglo XXI*. Buenos Aires: SB.

Institutos Nacional de Estadística e Informática (2012). Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población Total por Sexo de las Principales Ciudades, 20002015. Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales. Boletín Especial Nº 23. Lima: INEI. Recuperado el 12 de diciembre de 2018, en http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1020/Libro.pdf.

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional 2016*. Lima: MINEDU,

Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo , los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta, 1*(6), 17-30.

Ruiz, E. (2009). *Una enseñanza alternativa de la Historia del Perú.* Lima: San Marcos.

Thorton, S. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. En Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies* (pp. 237-248). Nueva York: Macmillan.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las ciencias sociales, 2*, 27-35.

Valle, A. y Frisancho, S. (2014). ¿Desarrollar competencias o recordar información? El caso de un grupo de maestros en una escuela pública ayacuchana. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia* (pp. 305-318). Guadalajara: REDDIEH, Universidad de Guadalajara.

IMPLEMENTACIÓN DE UN CURRÍCULO A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES DE LA LOCALIDAD[47]

Rafael Olmos Vila

rafa.olmos@iesbernatdesarria.com

IES Bernat de Sarrià, España

47 Esta investigación ha recibido el apoyo de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, mediante la convocatoria de subvenciones y asignaciones económicas para desarrollar proyectos de investigación e innovación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana, durante el curso académico 2018-2019.

1. Introducción

Los cambios propuestos desde la Conselleria de Educación Valenciana dibujan un nuevo escenario de renovación pedagógica con la introducción "de nuevas materias como los Talleres de Refuerzo y los Talleres de Profundización, para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas diferentes y la materia Proyecto Interdisciplinar, que introduce el trabajo por proyectos" (Decreto 51/2018). Un currículo abierto que nos ha permitido en el IES Bernat de Sarrià implementar en la materia del Proyecto Interdisciplinar un currículo basado en problemas sociales locales, bajo el título *Las cuestiones socialmente vivas de Benidorm*.

El principal objetivo era dar la vuelta al currículo, construirlo desde abajo, "de la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio" (Pagès, 2012, p. 203), sin olvidar los intereses de nuestros chicos y chicas, para que no resultara abstracto y ajeno, sino real y próximo a sus inquietudes, para poder participar e intervenir, siguiendo el planteamiento de la pedagogía crítica-emancipadora:

> El currículo se desarrolla en un contexto comunitario real –debe estar relacionado con la vida y trabajo de la comunidad de forma explícita–, se compromete con la experiencia real de chicos/as reales, *debe ser explícito sobre cómo recoge sus intereses y cómo les influye* y ocurre en un periodo histórico, por lo que ha de ayudar a los niños a situarse en la historia y a relacionar las cosas que aprenden con sus orígenes históricos. Todo esto significa que el currículo ayuda a los estudiantes a que se vean como productos de una cultura y una sociedad, con la posibilidad de influir en esa cultura y sociedad a través de sus acciones (Kemmis, Cole y Sugget, 2007, p. 115).

En esta aportación pretendemos explicar el desarrollo inicial del proyecto, su implementación y nuestras primeras observaciones durante el primer trimestre.

2. Los referentes teóricos del proyecto

a) Les questions socialment vives

Las cuestiones socialmente vivas son los problemas presentes en la sociedad, que afectan e implican emocionalmente a la ciudadanía y a los chicos y chicas de nuestras aulas, de modo que cuentan con nociones previas sobre los mismos. Su alcance genera debates políticos, sociales y científicos en torno a sus posibles soluciones, por lo tanto, abordar su enseñanza y aprendizaje precisa del diálogo entre diferentes disciplinas. Su tratamiento en el aula encuentra cabida desde la perspectiva multidisciplinar de las ciencias sociales, el aprendizaje basado en problemas o en propuestas integradoras como nuestro proyecto o similares (Llusà y Ribes, 2018).

En el ámbito francés, *les questions socialment vives* (Audigier y Tutiaux-Guillon, 2008; Legardez y Simonneaux, 2006) en un país con gran protagonismo de los movimientos sociales (*nuit debout*, *mouvement des gilets jaunes*...) son temas candentes sobre una cuestión actual que recibe gran cobertura por parte de los medios de comunicación. Pero también cabe destacar el tratamiento de

los problemas como medio de adquisición de las habilidades discursivas, argumentativas y cívicas, en tanto que parten de dilemas, cuestiones abiertas, que generan controversias y exigen una argumentación dialéctica fundamentada (Evans y Saxe, 1996).

b) Los estudios locales y su relación con la ciudadanía

Pensar localmente, acercar el medio inmediato para despertar el interés del alumnado, también persigue actuar globalmente (Souto, 2018), vislumbrando las similitudes de algunos problemas, aunque disten miles de kilómetros, para conseguir despertar una conciencia ciudadana solidaria que supere las fronteras (Claudino, 2016). Desde este planteamiento inductivo, Boulahrouz, Medir y Calabuig (2018) proponen trabajar en el aula las noticias locales relacionadas con la sostenibilidad de la zona y su vinculación con la sostenibilidad global, para favorecer el pensamiento crítico-reflexivo. Es en las primeras etapas cuando se forman los hábitos y valores, así los propios adolescentes son conscientes de la importancia de la participación y del alcance de las pequeñas acciones (Moreno y Pérez, 2015).

c) El aprendizaje-servicio

Siguiendo a Mayor (2018), podemos definir el aprendizaje-servicio como:

> acciones formativas encaminadas a promover aprendizajes significativos, útiles y relevantes en contextos educativos expandidos (escuela-comunidad-universidad), donde el profesorado, el estudiantado y otros agentes socioeducativos van conformando una comunidad epistémica orientada a diseñar procesos formativos con la finalidad de dar respuestas a algunas de las necesidades reales y sentidas en el entorno inmediato (p. 37).

La simbiosis entre los diferentes escenarios de aprendizaje pretende romper las fronteras del aula y conectar teoría con práctica, responder a la pregunta tan recurrente del alumnado: ¿esto para qué me va a servir?

En el diseño de una propuesta de aprendizaje-servicio, la primera tarea es estudiar las demandas de la propia localidad, qué se necesita, qué preocupa e importa a la ciudadanía (Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011). No obstante, algunas investigaciones evidencian la importancia de partir de los intereses del alumnado. Así, Sant*,* Casas y Pagès (2011) comprueban el poco convencimiento del alumnado en participar en servicios a la comunidad, que no valoran o les resultan ajenos.

A este desapego contribuyen los contenidos curriculares, cada vez más alejados de los intereses de los adolescentes, necesitando reformular el currículo partiendo de lo cercano y de las instituciones locales para reorientar la mirada hacia un enfoque local (Call, Haro y Oller, 2014), desde las acciones de aprendizaje-servicio.

3. Contexto de la investigación

Nuestro instituto, el IES Bernat de Sarrià, se sitúa en Benidorm, en la provincia de Alicante (España). Se trata de una ciudad litoral que fundamenta su economía y oferta laboral en el sector turístico, generando puestos de trabajo precarios, temporales y vinculados a la hostelería y al ocio. Esta situación condiciona las perspectivas de futuro de los y las adolescentes e incluso desde su niñez (Olmos y Pagès, 2018).

El municipio cuenta con 70.000 habitantes empadronados, con el 33% de residentes extranjeros, un tercio provenientes de otras comunidades y solo el resto ha nacido en la Comunidad Valenciana (Núñez de Cela, 2018). Una situación que dibuja un mosaico de nacionalidades y gran diversidad étnica, ya que se reduce el número de residentes con varias generaciones arraigadas en la localidad.

En verano, la población se multiplica por seis, superando los 400.000 habitantes. No en vano, Benidorm es la tercera ciudad con más plazas hoteleras de España tras Madrid y Barcelona. La concentración de la población se desarrolla en un espacio reducido, el modelo de crecimiento vertical, en el que dominan los rascacielos como construcción, siendo su densidad de población 1.950 hab/km2. Estos datos nos hacen intuir que gran parte de los posibles problemas que elijan estudiar nuestros chicos sean derivados de la masificación, el tráfico, la sostenibilidad, la convivencia y el ocio, etc. (Mazón, 2010; Yoon, Sauri y Rico, 2018).

Ante esta coyuntura socioeconómica, las preguntas que nos formulamos son:

- ¿Qué problemas identifican como importantes de su barrio? ¿De qué tipo son? ¿Qué causas o responsables señalan? ¿Qué soluciones aportan? ¿Delegan en instituciones y personalidades o creen que sus acciones pueden mejorar la situación?

A partir del currículo (Decreto 87/2015), los objetivos del proyecto interdisciplinar son:

- *Identificar la pluralidad de las comunidades a las que pertenecen, participando críticamente de sus proyectos, valores y problemas, desde sus derechos y deberes, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas.*
- *Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva y crítica, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas, y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.*
- *Llevar a cabo pequeñas investigaciones, aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y los procedimientos básicos de indagación de las ciencias sociales.*
- *Construir un relato de la realidad que, apoyándose en diferentes fuentes de información y en especial en las TIC, integre las diferentes interpretaciones divergentes de manera justificada, con el fin de comunicarlo a los otros de manera organizada e inteligible.*

4. Planteamiento metodológico

La materia el Proyecto Interdisciplinar se imparte durante el curso 2018-2019 en 3º y 4º ESO, durante dos y tres horas a la semana, respectivamente. El grupo de 3º (14 años) está formado por 11 chicas y 7 chicos y 4º (15-16 años) por 7 chicas y 8 chicos.

Las sesiones de septiembre giraron en torno a las diferencias epistemológicas y metodológicas entre las ciencias sociales y naturales, se facilitaron textos para iniciar la discusión en torno a la metodología en las ciencias sociales, se ilustraron ejemplos de investigaciones apoyadas en instrumentos como las entrevistas, encuestas, análisis de imágenes o grupos focales. Se discutió qué instrumentos serían los más adecuados en diferentes investigaciones hipotéticas y a qué fuentes/testimonios otorgarían mayor relevancia. Sin embargo, fue una intervención mínima, invirtiéndose rápidamente el protagonismo, ya que pretendemos que experimenten, *learning by doing*, todos los procesos cognitivos, sociales y emocionales que envuelven a una investigación.

Paralelamente se les explicó la dinámica grupal del curso (cuatro o cinco integrantes) y la necesidad de consensuar unos acuerdos grupales rigurosos que contemplaran las tareas, el medio y horario para comunicarse y reunirse fuera del aula, todos los posibles problemas que pudieran surgir, el modo de solucionarlo, además de su firma y compromiso.

El sistema de evaluación sería triple: yo sólo valoraría el informe escrito de su investigación y su exposición; como grupo evaluarían las presentaciones de los otros grupos y, por último, dentro del grupo de trabajo, la actitud y diligencia de los diferentes miembros.

En todo momento pudieron acceder a la plataforma *Google classroom*, donde subimos los documentos de referencia que se explicaban en el aula, para que los pudieran consultar. Los más importantes fueron un guion con las partes del trabajo que debían presentar, extensión, explicación de qué debían tratar en cada una; una rúbrica que serviría de modelo para evaluar las presentaciones de los otros grupos y, al mismo tiempo, para preparar su exposición (Tabla 1); una segunda rúbrica orientativa para poner nota a sus compañeros y compañeras; un enlace para citar sus referencias bibliográficas y un vídeo explicativo para buscar información a través de *Google académico*.

Una vez conformados los grupos, contaron con el mes de octubre y noviembre para desarrollar las investigaciones sobre los problemas de Benidorm que habían decidido estudiar, trabajando en el aula de informática para realizar sus búsquedas de información, redacción de informes o discutir sus planteamientos y propuestas.

Tabla 1. Rúbrica para las exposiciones grupales.

	NOVEL	APRENDIZ	AVANZADO	EXPERTO
PRESENTACIÓN	No utilizan imágenes, gráficos, videos… para apoyar su presentación. Texto difícil de leer o excesivamente grande.	La presentación es correcta. Tamaño de letra uniforme. Utilizan elementos visuales.	Tamaño de texto adecuado: títulos grandes, texto más pequeño y breve. Equilibrio entre texto e imágenes (gráficas, fotografías)	La presentación se apoya en recursos multimedia que ayudan a entender mejor el contenido. Los textos son legibles y permiten desarrollar las ideas.
COMUNICACIÓN	Resulta difícil de seguir, desorganizada y poco interesante.	Clara y sencilla.	Clara y entretenida.	Es atractiva, fácil de seguir y sugerente.
JUSTIFICACIÓN	No relacionan el problema con la realidad local, ni con los intereses de ciudadanos/as.	Se menciona brevemente por qué es un problema actual e importante.	Justifican la importancia del problema en Benidorm y los diferentes puntos de vista.	Muestran la actualidad del tema en los medios de comunicación, su relación con la economía y/o política de la localidad. Y un enfoque glocal.
ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO	No siguen un orden.	No hay relación, ni transición entre las partes del trabajo o sólo en algunas.	Las partes del trabajo están conectadas.	Las ideas están bien conectadas, la explicación es coherente y cohesionada.
CONTENIDO	No han comprendido el tema.	Se comprende el tema superficialmente.	Comprenden el tema, lo relacionan con ejemplos .	Comprensión excelente de la problemática, profundizando en diferentes aspectos
PROPUESTA	No propone nada para cambiar la situación	Propuestas difíciles de llevar a la práctica.	Propuestas lógicas.	Las propuestas son viables y realistas.
DEBATE	No consiguen responder las preguntas posteriores a su exposición	Dan respuestas sencillas.	Consiguen responder las preguntas que se les formulan.	Demuestran dominio de las fuentes y resuelven todas las preguntas.

En diciembre presentaron sus trabajos al resto de clase. Previamente, como banco de pruebas, expusieron la primera semana de noviembre de manera esquemática las líneas de su trabajo, interactuando los otros grupos de manera distendida con sus preguntas y sugerencias a través de la aplicación *sli.do*[48].

Nuestros instrumentos para evaluar la consecución de los objetivos y el desarrollo del proyecto fueron la observación sistemática, el análisis de sus trabajos y sus exposiciones. Al final del curso, completarán un cuestionario individual en el que pretendemos conocer la valoración de la experiencia y sus aprendizajes competenciales y contaremos con el informe externo de dos profesores y la orientadora del centro que ejercerán como tribunal de las diferentes exposiciones de las investigaciones. En ambos instrumentos primaremos la competencia comunicativa de los estudiantes para transmitir sus proyectos, así como en aplicar el conocimiento a la solución de problemas reales frente a la memorización de contenidos.

48 www.sli.do.

5. Análisis de los primeros resultados

Los trabajos sobre los que investigaron fueron: 1) dos grupos sobre las condiciones laborales de las camareras de pisos de los hoteles; 2) el impacto del macrofestival de música de verano; 3) la imagen de la mujer en la publicidad de las discotecas; 4) el consumo de alcohol y sus problemas en la zona de ocio; 5) la suciedad de las calles y 6) la imagen de los extranjeros entre los residentes.

La temática elegida refleja la realidad social de una localidad receptora de población y los problemas del modelo económico basado en sol y playa. Los grupos que denunciaron la explotación de las camareras de pisos son en algunos casos hijas de madres empleadas en la hostelería. En otros trabajos en los que se relacionaba el ocio con la convivencia y el respeto, mostraron la esencia de los temas controvertidos. Sus encuestas realizadas a los vecinos de las zonas afectadas por el ruido o suciedad reflejaban la disparidad de opiniones o la resignación, "gran parte de los ciudadanos muestran su malestar con los macrofestivales, pero consideran que son beneficiosos porque generan trabajo". De igual modo, también rectificaron sus hipótesis de partida y mostraron su perplejidad ante los resultados que obtenían en su investigación sobre el trato de las mujeres en las discotecas, "fueron las chicas de 15-25 años las que más justificaron los anuncios sexistas, a la mayoría no le parecían ofensivos… además veían bien que las chicas no pagaran la entrada".

Todos los trabajos presentaron una estructura correcta, ordenada y apoyaron sus investigaciones en fuentes locales principalmente, pero, en menor medida, en fuentes externas. En tal caso, se apoyaron en *Google académico*, presentando, en la mayoría de citaciones, errores formales. Solo uno de los trabajos sobre los extranjeros en Benidorm se basaba en prejuicios sin argumentar, su título *Los guiris conquistan Benidorm* era un preludio de afirmaciones falsas sin corroborar como "actualmente hay más extranjeros en Benidorm que españoles" o "el 80% de la población británica genera problemas". En un momento de ascenso de los discursos xenófobos, resulta preocupante la reproducción por repetición de ideas vacías, fácilmente refutables acudiendo a los datos.

Sus propuestas y soluciones fueron viables: "que se contrate a la mitad de los hombres como *camareras* de pisos y más mujeres sean *gobernantas* (…) aumentar el número de trabajadoras por planta, de este modo mejorará el servicio ofrecido y la valoración de los huéspedes del hotel"; "realizar mayor control en los macrofestivales para evitar la entrada de menores que la adquieren en la reventa".

Los diferentes grupos participaron en los debates posteriores a las exposiciones con gran interés, generándose un intercambio crítico y constructivo desde el respeto. La dinámica de trabajo de los grupos fue positiva, solventando de manera autónoma sus problemas internos grupales.

6. Conclusiones y siguientes fases del proyecto

Los primeros resultados de la implementación del proyecto nos indican la consecución inicial de los objetivos. Sin embargo, algunos trabajos mostraron cierta debilidad probatoria en sus argumentaciones, y en el trabajo comentado sobre la inmigración extranjera, carencia de datos, confundiendo hechos con opiniones subjetivas (Wineburg et al., 2016). Por otra parte, los temas tratados por su sensibilidad encuentran en las redes sociales un marco donde impunemente confundir la libertad de expresión con los discursos de odio vacíos, pero hirientes. Con este doble problema y, al calor de la campaña promovida por el ayuntamiento *Controla't a les xarxes! Abans que l'odi et controle a tu,* cada grupo realizará una búsqueda en los periódicos digitales y en las diferentes redes sociales, de las noticias y testimonios sobre su tema de estudio, discerniendo las argumentaciones y datos respecto de las meras opiniones y los discursos incendiarios.

Y, finalmente, en tanto que uno de los objetivos es vincular los aprendizajes en un contexto real, ante el interés por la situación laboral de las camareras de pisos, no solo de los grupos que dedicaron su investigación, sino del resto de la clase que empatizó, en la segunda evaluación visitaremos la asociación local *Las Kellys*[49] y desarrollaremos actividades conjuntas.

Referencias bibliográficas

Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (Dirs.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruselas: Éditions De Boeck.

Boulahrouz, M., Medir, R. M. y Calabuig, S. (2018). «Las noticias de nuestro pueblo» Desarrollo sostenible local para una comprensión a escala global. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *92*, 61-65.

Call, T., Haro, M. R. y Oller, M. (2014). "Que nadie se quede fuera". Las cuestiones sociales relevantes y las TIC en una enseñanza innovadora de la Geografía de 3.º de la E.S.O. En R. Martínez y E. M. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (Vol. 2, pp. 111-120). Córdoba: Universidad de Córdoba/AGE.

Claudino, S. (2016). Projeto nós Propomos!: tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos. En E. Sebastiá Alcaraz y E. Tonda Monllor (Eds.) *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* (pp. 661-667). Alicante: Universidad de Alicante.

Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la ESO y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Valencia, 30 de abril de 2018, núm. 8284, pp. 16775-16815.

49 laskellys.wordpress.com/benidorm/.

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la ESO y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Valencia, 10 de junio de 2015, núm. 7544, pp. 17437-18582.

Evans, R. W. y Saxe, D. W. (Eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.

Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Llibres.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (Coords.). (2006). *L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF.

Llusà, J. y Ribes L. (2018). Un exemple d'ABP (Aprenentatge basat en problemes) a l'ESO: "Tomorrowland". En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant?* (pp. 159-164). Barcelona: UAB.

Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de educación*, *76*, 35-56.

Mazón, T. (2010). Benidorm, un destino turístico de altura. *Gran Tour. Revista de Investigaciones Turísticas*, *2*, 8-22.

Moreno, O. y Pérez, F. F. (2015). Ciudadanía, participación y compromiso con los problemas socio--ambientales. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Revista Investigación en la Escuela*, *86*, 21-34.

Núñez de Cela, J. A. (Coord.). (2018). *Anuario Benidorm en cifras*. Benidorm: Ayuntamiento de Benidorm. Recuperado de https://benidorm.org/es/node/47591.

Olmos, R. y Pagès, J. (2018). Quines són les aspiracions socioprofessionals i els projectede de vida dels nois i noies en un context de crisi econòmica? En B. Tossar, A. Sanstisteban y J. Pagès (Coords.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 325-334). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. 2, pp. 199-209). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, nº extra*, 45-67.

Sant, E., Casas, T. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri*/versidad, *11*(2), 35-56.

Souto, X. (2018). Los problemas locales en el proceso de globalización. Í*ber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 93*, 7-12.

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. Recuperado de http://purl.stanford.edu/fv751yt5934.

Yoon, H., Sauri, D. y Rico, A. M. (2018). Shifting Scarcities? The Energy Intensity of Water Supply Alternatives in the Mass Tourist Resort of Benidorm, Spain. *Sustainability*, *10*(824), 1-17.

FORMAÇÃO E PROTAGONISMO DOCENTE E A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ELABORAÇÃO E USO DO FASCÍCULO DIDÁTICO SOBRE A RELAÇÃO CIDADE-CAMPO EM GOIÁS

Lana de Souza Cavalcanti

ls.cavalcanti@uol.com.br

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes

marquiana@unicentro.br

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Vanilton Camilo de Souza

souzavanilton@gmail.com

Universidade Federal de Goiás, Brasil

1. Introdução

Na formação do professor, os conhecimentos sobre didática constituem importante pilar às ações acadêmicas sobre esse campo e são capazes de ampliar as teorias, atualizar conceitos, estabelecer críticas às formulações incompatíveis com os contextos escolares, além de orientar as práticas de ensino específicas dos seus conteúdos.

O trabalho que ora propomos vincula-se a essa perspetiva do desenvolvimento da didática na formação de professores das ciências sociais. A discussão emerge do projeto "Conteúdos Geográficos nas escalas local/regional no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)", na Universidade Federal de Goiás – UFG, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasil).

Os objetivos são analisar as possibilidades de abordar, em sala de aula, os conteúdos geográficos sobre Goiás na escala local/regional e realizar intercâmbio investigativo entre professores formadores, profissionais da educação básica e acadêmicos em formação, por meio da produção de material didático sobre a relação cidade-campo.

No cenário escolar, atribui-se ao professor a função de contextualizar os conceitos e conteúdos geográficos com o cotidiano do aluno (Cavalcanti, 2012). Contudo, nem sempre é possível ao professor desempenhar satisfatoriamente esse papel, tendo em vista a ausência de materiais didáticos adequados. Dessa realidade, emerge a importância da elaboração de fascículos didáticos que contemple Goiás e o ensino de cidade, linha de trabalho da Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade – REPEC. Com isso, espera-se prover o professor de material que o auxilie a trabalhar os conceitos e conteúdos geográficos de maneira contextualizada com a espacialidade local/regional dos alunos. O fascículo didático *A relação campo/cidade no território goiano* é parte desse processo.

Outro aspeto importante da REPEC tem a ver com a efetiva vinculação com professores de Geografia da Educação Básica da Rede Pública na elaboração dos fascículos, como leitores críticos e também como usuários experimentais dos fascículos confecionados, sendo esse o foco da problematização desse trabalho.

Para apresentar alguns resultados desse estudo em andamento, organizamos o texto em três partes. Na primeira, contextualizamos nossa compreensão do lugar da didática na formação dos professores. Na segunda, detalhamos os procedimentos metodológicos da pesquisa com os diferentes sujeitos participantes do projeto. Na terceira parte, apresentamos resultados da pesquisa com ênfase na avaliação didática do fascículo e na formação dos professores dos diferentes níveis de ensino.

2. O lugar da didática na formação de professores

Em que consiste uma formação do professor que possibilite o desenvolvimento, ao longo de sua carreira, de um protagonismo docente? Que relação se estabelece entre uma atuação prota-

gonista, o conhecimento escolar da disciplina e o seu ensino? Entendemos como protagonismo docente a atuação de um professor que possui uma boa formação profissional e que exerce autonomamente suas funções na escola, essencialmente as de ensinar os conteúdos da disciplina na sala de aula.

Do nosso ponto de vista, não é qualquer formação que resultaria numa prática pedagógica decorrente do protagonismo docente. É necessário, para tanto, uma base teórico-metodológica que, por um lado, supere os limites de ações sem reflexão, com conteúdos contextualizados e aprendizagens com significado para os alunos. Por outro lado, esse protagonismo supõe uma formação que seja capaz de explicitar as dimensões do conhecimento didático, de conteúdo e de contexto (Shulman, 2005).

A proposta é de formar professores focados na necessidade de tomar a realidade escolar como aspecto relevante no desenvolvimento da mesma e com atividades investigativas que se referenciem pelos conhecimentos próprios das ciências sociais e da educação como fundamentos para o desenvolvimento didático da área. O processo de formação do professor centrado em ações investigativas é mais compatível com a ideia de construção de conhecimento voltado ao seu protagonismo por tomar a escola numa dimensão complexa da realidade social, cultural e ambiental e que possam superar o reducionismo dos processos de ensino e de construção do conhecimento (Ludke, 2001; Cunha, 2010; Imbernón, 2017).

Nessa proposta, a compreensão da formação do professor busca superar as perspectivas academicistas destituídas da realidade escolar, para uma formação centrada em sua muldimensionalidade, com forte peso, no entanto, para sua formação teórico-conceitual. Nos apoiamos em García Pérez (2006) quanto a dimensão estrutural e dinâmica inerente ao conhecimento profissional. Nesse contexto, destaca-se a importância das didáticas específicas na articulação nas diferentes dimensões do conhecimento: disciplinar, curricular e profissional, dentre outros, para, então, produzir um conhecimento próprio e estratégico para e sobre a escola.

3. A pesquisa-ação crítico-colaborativa na formação e atuação docente

A pesquisa-ação crítico-colaborativa tem origem na demanda de um grupo de professores, que buscam a colaboração de um pesquisador para transformar o mundo da prática, visando à formação de qualidade dos docentes e o do seu protagonismo no ensino. Nessa modalidade, a voz e a perspectiva dos sujeitos envolvidos são consideradas como parte da metodologia da investigação, que, por sua vez, se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador da universidade deve assumir dois papéis complementares: o de pesquisador e o de participantes do grupo. Cabe a ele auxiliar o grupo na problematização e na localização das teorias capazes de ampliar a consciência dos envolvidos. Isso decorre do fato de que a pesquisa colaborativa "é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação"

(Ibiapina, 2008, p. 25). Nessa modalidade de pesquisa é importante destacar que ao mesmo tempo que o professor se coloca como investigador está em processo formativo (Franco, 2010).

No âmbito da pesquisa apresentada neste texto, nosso objetivo específico foi o de, com a pesquisa-ação colaborativa, elaborar materiais didáticos geográficos desencadeando experiências formativas, com a reflexão e construção de conhecimentos para a elaboração desses materiais e ao mesmo tempo: promover a aproximação dos professores de ensino médio com a universidade, conhecer e discutir as demandas e os desafios da sua atuação profissional, problematizar suas práticas e encontrar alternativas para superar as dificuldades de ensinar geografia de Goiás no ensino médio.

A pesquisa se desenvolveu em dois momentos, a diagnóstica e a crítico-colaborativa, nas seguintes etapas: (1) análise dos documentos oficiais que regem o ensino médio; (2) constituição do grupo focal para definição de temáticas para o fascículo; (3) pesquisa bibliográfica para elaboração de material didático; (4) elaboração do material didático; (5) avaliação do material. Para fins desse trabalho, o foco foi a etapa cinco, que expressa resultados do processo dos envolvidos desde a elaboração, experimentação e avaliação do fascículo didático.

Na elaboração*,* definiu-se o tema por meio de problematizações; investigou-se sobre a produção científica referente a esse tema; recontextualizou-se o conhecimento para a escala regional e para os objetivos escolares. Na experimentação*,* os professores do ensino médio utilizaram na sala de aula uma versão preliminar do fascículo, diagnosticando suas potencialidades didáticas. Na avaliação, professores trabalharam em duas etapas a saber: Seminário que consistiu em apresentações dos resultados das ações pelos estudantes do ensino médio com o uso do fascículo e mediação do professor; roda de conversa com professores da REPEC para problematização das contribuições do fascículo na relação ensino-aprendizagem.

Nesse artigo, focamos no segundo momento da avaliação do fascículo, combinando a roda de conversa e a aplicação de questionário com 18 sujeitos participantes do processo. Em relação ao envolvimento dos mesmos na produção do fascículo, 45% deles participaram na elaboração, 33% da experimentação e 22% da Avaliação do Fascículo.

A avaliação consistiu em verificarmos as contribuições da pesquisa para: a formação pedagógica do professor; a construção do conhecimento específico contextualizado à escala local/regional; a aprendizagem do conteúdo; a relação universidade-escola; a avaliação sobre os conteúdos locais; e a relação cidade-campo em Goiás no processo de ensino. Nove sujeitos responderam ao questionário (quatro estudantes de graduação, dois estudantes da pós-graduação, dois professores universitários e um professor da educação básica). Os sujeitos serão identificados pela primeira letra referente a sua categoria, sendo que os de mesma categoria também há números para diferenciá-los e uma letra para indicar a forma de obtenção do dado (Q – questionário, RC – Roda de Conversa), como exemplo temos: SPU2Q, trata-se do segundo sujeito, professor universitário, cujo dado foi obtido pelo questionário. Na sequência apresentamos os resultados obtidos desta etapa da pesquisa.

4. A formação do professor na produção colaborativa de materiais didáticos sobre a relação cidade-campo

O fascículo didático sobre *A relação cidade/campo no território goiano*, é parte de um conjunto de materiais didáticos temáticos elaborados pela REPEC. Os temas constantes no fascículo são abordados de modo a possibilitar a construção de conhecimentos dos alunos, com atividades problematizadoras voltadas para o seu cotidiano, para seu lugar de vivência mais imediato, ao mesmo tempo em que procura fornecer fatos e conhecimentos sistematizados sobre o Estado de Goiás.

O fascículo possui três seções. Na primeira, "A relação cidade/campo no território goiano"; na segunda, "Modernização e industrialização em Goiás"; na terceira, "Modos de resistência". Os textos são acompanhados de atividades que exploram diferentes linguagens como mapas, imagens orbitais, filmes, textos complementares. Incentiva-se também o uso de geotecnologias e questões do Exame Nacional do Ensino Médio.

Na avaliação verificamos que a convergência entre os professores da educação básica quanto à contribuição do fascículo na produção de conhecimento sobre a escala local, com a contextualização da realidade dos estudantes, a interdependência entre o rural e o urbano, a diversidade de informações sobre Goiás, assim como a valorização da cultura e dos movimentos de resistência. Como descreve um dos professores:

> Por muito tempo, nós trabalhamos uma geografia numa perspectiva eurocêntrica, ou também, por muito tempo, uma geografia de São Paulo, ou de outras regiões brasileiras, e, então, colocar a Geografia de Goiás em pauta, o território goiano, em pauta, faz a gente entender muito, as nossas dinâmicas, nossos dilemas, o que nos aproxima dos outros espaços, e o que nos distancia também. (...) E, esse ensino de Geografia, já desperta no aluno do Ensino Médio o interesse pelo conhecimento geográfico (SPEB2R, 2018).

Outro aspeto destacado diz respeito à atualização do conhecimento, pois segundo um dos professores:

> à medida que a gente vai para o interior e se distancia da universidade, a gente perde aquela rotina de se atualizar das informações e, aí, a gente vai repetindo (...). Quando você pega um fascículo desse você se atualiza (...), nos instiga a buscar mais, e nos aproximar das questões acadêmicas (SPEBR3).

No que diz respeito às figuras, segundo os professores, a contribuição está na disponibilidade de mapas de Goiás, assim como a riqueza de detalhes, principalmente nas escalas regionais e locais. Por meio dos mapas e imagens é possível produzir conhecimento e informações com os alunos, especificas sobre o Estado de Goiás. Porém, indicaram suas próprias dificuldades em relação aos conteúdos cartográficos e ao uso das geotecnologias no desenvolvimento dos exercícios propostos no fascículo.

Em relação ao uso didático do fascículo e a perceção dos professores quanto a aprendizagem dos estudantes, o que foi mais significativo, segundo eles, foi a aprendizagem sobre o local, sua

diversidade cultural, o debate político sobre os movimentos sociais e a complexidade da relação campo e cidade. Esses conhecimentos sobre o local, alicerçados aos conceitos e conteúdos relacionados à relação campo-cidade, permitiram a valorização da experiência dos alunos, pois sendo o recorte a escala do Estado e/ou dos municípios que o compõem, o professor pode contextualizar os conteúdos que nos livros didáticos convencionais estão na escala nacional e/ou internacional. Além disso, contribui como material didático alternativo para aproximar o conteúdo da vida do aluno na escala do estado e/ou potencializando a abordagem de questões locais.

O pressuposto dessas discussões é o de que, refletindo e agindo sobre essa realidade, o exercício da cidadania encontra o seu ponto de partida. Paradoxalmente, uma nova proposta curricular para o ensino médio, em implantação, leva a entender que o estudo da geografia parece perder espaço e relevância no currículo desse nível escolar. Além disso, a indicação do ENEM como o parâmetro mais importante para o ingresso dos jovens nas universidades de todo o país, cujo instrumento está centrado em temáticas gerais, coloca em questão as referências mais diretas ao lugar do aluno. Nesse sentido, essas orientações encontram dificuldades de efetivação diante da predominância de uma abordagem generalista, que historicamente tem promovido o desinteresse da geografia pela a vida cotidiana.

Por meio das discussões na roda de conversa com os professores foi possível verificar que o uso didático do fascículo levou o professor à necessidade de autoria, de recontextualização dos conteúdos. Nesse contexto, se, por um lado, produzir conhecimento próprio expõe uma certa insegurança e até mesmo desconforto, por outro, foi interessante observar o entusiasmo com o interesse dos alunos com a área do conhecimento, por meio do envolvimento nas temáticas locais e quanto ao desafio de olhar para a própria realidade. Na apresentação dos trabalhos dos estudantes do ensino médio por ocasião da socialização dos resultados de aplicação do fascículo, verificamos que foram realizadas pesquisas locais sobre os mais diferentes temas e, sobre eles, ficou evidente o uso de conceitos e nomenclaturas geográficas, o que indica a ressignificação de informações e conhecimentos prévios para uma abordagem mais conceitual.

Além da experimentação do fascículo, outra dimensão importante diz respeito à formação da equipe no processo de elaboração, experimentação e avaliação do material. Percebemos que o processo é muito educativo em vários aspetos, com destaque para a contribuição à produção de conhecimentos conceituais, didáticos e locais, à atuação profissional (professores da educação básica e universitários) e à colaboração entre níveis de formação (estudante de graduação, pós-graduação e pesquisadores).

Para os estudantes de graduação, a contribuição em relação aos conhecimentos adquiridos esteve na aprendizagem da geografia: seus conceitos e metodologias de ensino, suas linguagens e até mesmo a abordagem metodológica desse campo. Para um deles, a participação permitiu:

> a construção de conceitos geográficos: ao se pensar em como tal conteúdo auxiliaria na construção desses conceitos; práticas cidadãs: através da leitura de textos; Organização de materiais didáticos: com a elaboração do fascículo produzido; planejamento e condução das aulas através das observações das aulas (SEG2Q).

Em relação à didática e aos conhecimentos locais, o que mais chamou atenção da equipe foi a potencialidade dialógica que os conteúdos e atividades propostos no fascículo possui. Nesse sentido, foi consenso que a contextualização dos temas à escala regional e local possibilita a valorização da experiência dos alunos e a formação política. A contribuição entre os diferentes níveis de ensino também foi um aspeto muito forte de todo o processo, com ênfase na formação permanente que a relação universidade-escola potencializa, além das habilidades adquiridas nos trabalhos em grupo. Conforme um professor da universidade, a experiência coletiva possibilitou o:

> Desenvolvimento de postura aberta aos diversos entendimentos e percepções; firmeza nas leituras e análises das temáticas tendo em vista uma sólida formação teórico-conceitual; desenvolvimento de ambiente alegre e agradável para ler, discutir, propor, avaliar e experimentar (SPU2Q).

Outro ponto bastante ressaltado diz respeito ao conhecimento dos desafios profissionais do professor, como relatado por um professor da educação básica, ao tratar da relação universidade-escola:

> Enquanto propositora de tema e conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. A relação só se completa com a prática do conteúdo no espaço escolar. O desafio do professor buscar soluções e possibilidades de ensino é um profícuo movimento de capacitação e desenvolvimento. Sua efetividade depende da coesão e diálogo entre os diferentes sujeitos/instituições (SPEB1Q).

Observamos que a equipe, de modo geral, percebeu que o processo foi significativo do ponto de vista da formação e que o projeto reforça a capacitação da instituição escola, beneficiando-se da relação com a universidade, nos seguintes aspetos: 1. Com as escolas diretamente envolvidas no projeto por meio da participação na produção do material didático, com a atualização de referencial teórico-metodológico e com a disponibilização do próprio material para essas escolas; 2. Com a produção do material didático que fica disponível para as demais escolas da rede pública ensino do Estado de Goiás.

5. Considerações finais

A pesquisa de acompanhamento e utilização de materiais didáticos tem mostrado, como apresentamos neste artigo, sua contribuição significativa para a prática profissional do professor. A participação colaborativa nesse conjunto de ações permitiu aos envolvidos um conhecimento mais autoral no seu processo de formação inicial e continuada, a aproximação entre universidade e escola para enfrentar os desafios formativos e o desenvolvimento de metodologias com o foco no protagonismo dos estudantes e na valorização dos seus contextos de vida.

Além disso, no processo de construção do fascículo há também a formação de estudantes de graduação e de pós-graduação dos cursos de Geografia que atuam diretamente nos diferentes grupos que são constituídos para a realização das pesquisas propostas por essa rede. Diante disso,

acreditamos que seu desenvolvimento é um caminho possível para aprimorar o trabalho docente que, para além da geografia escolar, apresenta dimensões importantes para a didática das ciências sociais. Esse caminho, por sua vez, permite estreitar os vínculos entre os professores da escola com a produção acadêmica. Ademais, contribui com o desenvolvimento das pesquisas na ciência sociais, bem como com a formação dos professores capazes de efetivar seu protagonismo na educação básica.

Referencias bibliográficas

Cavalcanti, L. de S. (2012). *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas, SP: Papirus.

Cunha, M. S. de C. (Org.). (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Brasília, DF: CAPES: CNPq.

Franco, M. A. S. y Pimenta, S. G. (Org.). (2010). *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação* (2.ª ed). São Paulo: Loyola.

García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela**.** *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 64*(15).

Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa Colaborativa, Investigação, formação e produção de conhecimentos.* São Paulo: Liber Livros.

Ludke, M. (2001). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: Marli André, *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus.

Shulman, Lee S. (2005). Conocimiento y ensenanza: fudametnos de la nueva reforma. In: *Revista de currículum y formación del professorado, 9*(2). Universidad de Granada. Recuperado de http://www.ugr.es/recfpro/rev92ART1.pdf.

GAMIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Mercedes de la Calle-Carracedo

mcalle@sdcs.uva.es

José María Martínez-Ferreira

chemadcs@sdcs.uva.es

Esther López-Torres

esterlop@sdcs.uva.es

María Teresa Carril

m.teresa.carril@uva.es

Diego Miguel-Revilla

dmigrev@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid, España

1. Introducción

Este trabajo presenta el proyecto *Gamificación en la formación de los futuros profesores del área de Ciencias Sociales* concedido por la Universidad de Valladolid en el marco de una convocatoria competitiva correspondiente al curso 2018-2019 con una calificación de *Excelente*. Dentro de este marco, se propone un plan de actuaciones coordinado entre el profesorado del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que afecta a diferentes asignaturas del Grado de Educación Infantil, del Grado de Educación Primaria y del Máster en Profesor de Educación Secundaria, y que está dirigido al alumnado de estas titulaciones.

El diseño, aplicación y evaluación de actividades y propuestas basadas en la gamificación y la aplicación de herramientas digitales pretende que el alumnado matriculado en estas titulaciones pueda mostrar una mayor implicación y mejorar su aprendizaje. El diseño de juegos y de un *escape room*, así como el uso de herramientas como *Kahoot*, códigos QR o diferentes Apps para dispositivos móviles pueden ayudar a gamificar las actividades de aula y mejorar las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza universitaria, promoviendo el aprendizaje vivencial. El objetivo último es contribuir a que estos profesores y profesoras en formación puedan incorporar estas innovaciones metodológicas en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva sociocrítica durante los periodos de prácticas, y sobre todo en su futura acción docente.

2. Gamificación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

Una de las posibilidades de las que disponen los docentes para tratar de fomentar una mayor implicación entre su alumnado consiste en hacer uso de estrategias de carácter gamificador, algo con especial potencial al abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de materias como la geografía y la historia, donde los elementos de carácter más motivador se combinan con la búsqueda de la mejora de los aprendizajes.

Esto encaja con la definición proporcionada por Karl Kapp para este fenómeno, para quien consiste en "el uso de mecánicas, estéticas y un pensamiento basado en juegos para involucrar a las personas, motivar una acción, promover el aprendizaje y solventar problemas" (Kapp, 2012, p. 10). Desde un punto de vista todavía más específico, la aplicación de elementos gamificados en la enseñanza supone, de forma práctica, hacer uso de tres aspectos diferenciados: dinámicas, mecánicas y componentes de juego. Si las primeras afectan a la manera en la que se estructuran las actividades, las mecánicas marcan las líneas maestras: el uso de sistemas de progresión y competición, así como el planteamiento de los retos. Por último, los componentes se convierten en la expresión específica de estas mecánicas, a través del uso de puntuaciones, logros, rankings, avatares, niveles de experiencia, retos, etc. (Area Moreira y González González, 2015).

Todos estos elementos son perfectamente aplicables en los contextos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, donde la adecuada utilización de incentivos y recompensas, o la adopción de perspectivas diferentes a través del uso de personajes o roles específicos puede llegar a ser

de utilidad para trabajar materias como la historia o la geografía (Ayén, 2017). En estas ocasiones, el diseño propio de los juegos aplicado en otras situaciones puede servir de enorme utilidad para generar actividades capaces de provocar una mejor comprensión de estas disciplinas (Gouglas, Ilovan, Lucky y Russell, 2014).

Por supuesto, junto a su aplicación en contextos ligados a la educación primaria o secundaria, el uso de estrategias gamificadas (o incluso del aprendizaje basado en juegos) puede llegar a mostrar su función más práctica en la formación del profesorado de ciencias sociales, afectando al nivel de interés y motivación mostrado por los futuros docentes (Cózar-Gutiérrez y Sáez-López, 2016). Desde este punto de vista, la introducción de estas actividades no se relaciona exclusivamente con la puesta en práctica de elementos de un carácter más teórico, sino también con la propia experiencia de los futuros docentes, de carácter vivencial, en su proceso formativo.

3. Perspectiva sociocrítica desde el aprendizaje vivencial en la didáctica de las ciencias sociales

En la formación del profesorado, la necesaria vinculación que ha de existir entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento científico (didáctico-disciplinar) y la realidad escolar, nos lleva a apostar, como estrategia didáctica, por el aprendizaje vivencial o experiencial. El propio dinamismo que éste lleva implícito, en tanto que puede ser entendido como "un ciclo de aprendizaje impulsado por la resolución de la dialéctica dual de acción/reflexión y experiencia/abstracción" (Kolb y Kolb, 2011, p. 43), aporta al aula nuevos escenarios de discusión, debate y reflexión que entendemos son fundamentales en la educación superior y, en particular, en la formación del profesorado. Analizar, a partir de la experiencia propia, los procesos que intervienen en la generación de aprendizajes y la utilidad de los mismos es una tarea imprescindible para el docente y, especialmente, para el de ciencias sociales. Si este análisis no solo se hace desde la perspectiva individual, sino también de forma conjunta, esa experiencia se convierte además en una oportunidad para construir aprendizajes compartidos desde la necesaria mirada sociocrítica que entendemos ha de estar presente en la didáctica de las ciencias sociales.

El aprendizaje experiencial favorece por sí mismo el desarrollo de habilidades fundamentales como la comunicación oral, la investigación, el análisis y el trabajo en equipo (Peterson, 1996), que en la formación del profesorado se pueden ver reforzadas si, tras la experiencia, ofrecemos esas oportunidades de análisis y reflexión con las que crear verdaderas comunidades de aprendizaje.

En la didáctica de las ciencias sociales, desde los trabajos del Grupo 13-16 (Prats, 1989; García, Loste, Martínez, Prats, Santacana, Socías y Zaragoza, 1990) para la enseñanza de la historia, y Marrón (1984) y Piñeiro (1984) para la enseñanza de la geografía, diferentes autores han venido insistiendo en la necesidad de utilizar técnicas y recursos (recreaciones históricas, simulaciones, realidad virtual, etc.) que ofrezcan al alumnado la "vivencia" de la disciplina (la Historia, la Arqueología, la Historia del Arte, la Geografía, la Economía y demás ciencias sociales) para facilitar su comprensión. Asimismo, son numerosas las propuestas que defienden la potencialidad que esta "vivencia" tiene

en la formación del profesorado de ciencias sociales (Jaén, 2018; Medina y López, 2018; López y Velasco, 2017...), por cuanto permite analizar los propios procesos de aprendizaje que tanto interesan a la didáctica. En ambas cosas, precisamente, tratamos de profundizar en nuestra propuesta.

4. Presentación de un proyecto de innovación docente

Atendiendo al potencial educativo de los aspectos abordados en la sección anterior, y con la voluntad de llevarlos a la práctica en los procesos de formación inicial del profesorado, a continuación, se presentan las líneas generales, los objetivos específicos y el plan de implementación del Proyecto de Innovación Docente (PID) *Gamificación en la formación de los futuros profesores del área de Ciencias Sociales*.

El interés central del proyecto que aquí se describe recae en el profesorado que se encuentra en un proceso de formación inicial, y está dirigido, por tanto, al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y el Máster en Profesor de Educación Secundaria. Este PID está orientado a incorporar, de una manera sistemática y coordinada, elementos ligados a la gamificación en la práctica docente de las asignaturas propias del área, con un doble objetivo: mejorar la formación del alumnado, pero también, y especialmente, ofrecer nuevas posibilidades metodológicas que puedan aplicar en su futura acción docente, así como en los periodos de prácticas en centros educativos programados en los planes de estudio de las titulaciones.

A su vez, tal y como se ha apuntado, es de interés del proyecto que el diseño, aplicación y evaluación de actividades y propuestas basadas en la gamificación y la aplicación de herramientas digitales pueda facilitar que el alumnado matriculado en estas titulaciones muestre una mayor implicación y reflexión en relación con su proceso formativo. Igualmente, el plan de actuaciones previsto tiene entre sus finalidades que los estudiantes puedan llegar a experimentar nuevas estrategias metodológicas de primera mano, las cuales podrán ser de utilidad a la hora de abordar todos aquellos elementos propios de las ciencias sociales en las aulas.

4.1. Objetivos específicos del proyecto

En primer lugar, nuestro objetivo es enriquecer la formación del futuro profesorado de infantil, primaria y secundaria a través de la aplicación de actividades y prácticas en las que se haga uso de metodologías o recursos ligados a la gamificación, o aprendizaje basado en juegos, para fomentar una perspectiva sociocrítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Asimismo, nos proponemos aplicar propuestas didácticas gamificadoras aprovechables en diferentes contextos, asignaturas y titulaciones, estableciendo una labor de coordinación entre el profesorado del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de diversos campus de nuestra universidad.

Se pretende, también, una introducción sistemática de recursos digitales (desde herramientas como *Kahoot*, al uso de redes sociales, pasando por la aplicación de códigos QR, la realidad aumentada o la geolocalización) en la práctica docente del equipo investigador, diseñando propuestas con un enfoque gamificador, elaborando material didáctico y evaluando su aplicación. Además, es posible destacar la implementación de otros recursos no digitales, como el uso de juegos de rol y simulaciones o *escape rooms* de carácter didáctico para favorecer el diseño de mecanismos de aprendizaje en el marco de la educación histórica y geográfica.

4.2. Diseño y metodología de actuación

La planificación de actuaciones llevada a cabo dentro de este Proyecto de Innovación Docente ha tratado de hacer uso de un tipo de metodología activa y participativa, basada en la interacción de todo el equipo de trabajo. Para ello, se ha tenido en cuenta la experiencia de cada persona para el diseño de las distintas actividades gamificadas, colaborando en cada uno de los puntos relevantes a la hora de su aplicación. De forma general, pueden distinguirse las siguientes fases:

Una fase inicial de coordinación se destinó a analizar los contextos específicos de cada una de las asignaturas con la finalidad de poder diseñar las actividades y propuestas, así como de adaptar cada una de ellas a cada titulación y al tipo de alumnado. En esta fase, se llevó a cabo una labor de investigación y recopilación de información sobre distintas actividades gamificadas en la enseñanza de las ciencias sociales para mejorar la formación del futuro docente desde una perspectiva vivencial del aprendizaje.

En una segunda fase, se procedió al diseño de las actividades ligadas a la integración de estrategias lúdicas, algunas con apoyo de las tecnologías en el aula, compartiendo dentro del equipo investigador múltiples actividades o propuestas y colaborando en su elaboración. En esta fase, se contactó además con profesorado de ciencias sociales de enseñanza obligatoria que implementa en sus aulas estrategias innovadoras de gamificación y TIC, para que colaborase en el proceso de formación de nuestro alumnado compartiendo sus experiencias.

A continuación, se ha iniciado la fase (aún no concluida) de aplicación de las actividades gamificadas, con su correspondiente programación y dosier de materiales, en las titulaciones que conforman la formación inicial del profesorado (desde educación infantil hasta secundaria), en distintas asignaturas y grupos. Para ello, se estableció previamente un cronograma de implementación de las propuestas en las distintas asignaturas, aprovechando los recursos usados, aunque adaptando las actividades o prácticas a cada contexto.

La última fase está destinada al análisis y valoración de las actividades gamificadas desarrolladas, aplicando técnicas de observación participante y encuestas al alumnado para conocer su percepción de la metodología lúdica y las posibilidades que, como docentes, perciben de su implementación en las aulas. Esta fase está actualmente en marcha.

5. Actividades lúdicas del proyecto

Presentamos a continuación (ver Tabla 1) las actividades gamificadas que se encuentran en el marco al proyecto, donde se detalla la titulación, asignatura y curso al que está vinculada, tipo de juego empleado, título de la actividad, la finalidad docente prevista con su aplicación (actividad motivadora, de aprendizaje y/o de evaluación) y, por último, el contenido de la asignatura que se aborda con ella.

5. Valoraciones preliminares

Aunque aún no hemos concluido la fase de análisis de datos, atendiendo a las tareas realizadas hasta el momento en este proyecto, es posible a avanzar ya algunos resultados preliminares, así como las debilidades y fortalezas detectadas.

Nuestras primeras valoraciones tienen que ver con la diferente perspectiva con la que afrontan las estrategias gamificadoras en el aula los estudiantes de máster frente a los de grado. Los primeros son más escépticos sobre su utilidad para el aprendizaje escolar, con independencia de que se consideren más o menos capacitados para implementarlas en su futura práctica docente. El alumnado de infantil y primaria se muestra más abierto a utilizar el juego como recurso en los procesos educativos que el de máster. Todos coinciden en su poder motivador, pero no en su potencial para generar aprendizajes. Esta visión, en cambio, se ve alterada tras el desarrollo de nuestras actividades, que lleva a los futuros docentes, y de forma generalizada, a repensar las posibilidades que ofrece la metodología lúdica.

Tabla 1. Actividades lúdicas desarrolladas en la UVa por el equipo del proyecto en la formación de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

	Asignatura / curso de la titulación	Tipo de juego empleado	Título de la actividad	Finalidad: Motivación	Finalidad: Aprendizaje	Finalidad: Evaluación	Contenido de la asignatura que se aborda en la actividad
Máster en Profesor de Secundaria	Didáctica de la Geografía, Historia e Hª del Arte	Kahoot	Didáctica de la geografía			X	Comprensión del espacio y dificultades de aprendizaje geográfico.
	Diseño Curricular en Geografía, Historia e Hª del Arte	Kahoot	¿Por qué programar?	X		X	Reconocimiento y utilidad de los elementos curriculares en la programación docente en el aula de secundaria.
	Innovación Docente en Geografía, Historia e Hª del Arte	Varios (Kahoot, Quizizz, H5P...)	*Web Quests* con elementos gamificados		X	X	Diseño de proyectos y actividades didácticas de innovación: gamificación o ludificación a través de las TIC.
	Innovación Docente en Geografía, Historia e Hª del Arte	Quizlet	Gamificación en el aula	X	X		Posibilidades de la gamificación en el aula de ciencias sociales a través de una herramienta específica.
	Actividad coordinada entre las asignaturas anteriores	*Escape room*	Historia del XVI a través de un *escape room*	X	X		Metodologías innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales: la gamificación a través de un *escape room.*
Educación infantil	Desarrollo curricular de las ciencias sociales en educación infantil / 3.º	Juego de rol	Asesores del MEC	X	X		Contenidos de ciencias sociales en el currículo escolar.
		Juego de simulación	Somos de infantil		X	X	Diseño y desarrollo de actividades lúdicas para la comprensión del tiempo, el espacio y el mundo sociocultural en educación infantil.
		Puzle	Didáctica de la geografía en infantil	X	X		La enseñanza aprendizaje de conceptos geográficos en infantil.
		Kahoot	Lo "social" en infantil		X	X	Conceptos sociales en la etapa infantil.
		Cuentacuentos	Cuéntame un cuento		X	X	Recursos lúdicos para trabajar nociones temporales en infantil. Creación de cuentos a partir de narraciones históricas.
		Juego con Tiki-toki	El friso temporal de objetos cotidianos		X	X	Recursos lúdicos para trabajar nociones temporales. El friso temporal.
	Educación ambiental / 4.º	Juego de rol	Ideas for Valladolid	X	X		Actividades didácticas para la enseñanza de la organización del espacio urbano y su incidencia ambiental y social.
Educación primaria	Didáctica de las Ciencias Sociales / 2.º	Kahoot	Vivir en sociedad		X		Conceptos socio-económicos para una educación crítica de la ciudadanía.
		Juego de reglas	El método científico en el aula		X		Procedimientos de ciencias sociales.
		Puzle	Jugando con hexágonos y la causalidad		X		Enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico: la comprensión de la causalidad y la multicausalidad.
		Escape room	Historia del XVI a través de un escape room	X	X		Metodologías innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales: la gamificación a través de un *escape room.*
		Juego de rol	Asesores del MEC	X	X		Contenidos de ciencias sociales en el currículo escolar.
		Kahoot	Qué es la enseñanza de CCSS		X	X	Conceptos básicos sobre la enseñanza de las ciencias sociales.
		Juego con brújula	¿Dónde estamos?	X	X		Recursos lúdicos para trabajar el concepto de orientación.
		Juego con Google Earth y códigos QR	Localización de ciudades		X	X	Recursos lúdicos para trabajar las coordenadas geográficas.
		Juego con Geoguess	La búsqueda de paisaje		X	X	Recursos lúdicos para trabajar la observación y la lectura de paisajes.
	Educación ambiental / 4.º	Juego de rol	Ideas for Valladolid	X	X		Actividades didácticas para la enseñanza de la organización del espacio urbano y su incidencia ambiental y social.

Para esta reflexión ha sido determinante su propia vivencia directa del juego, cuyo análisis posterior ha permitido introducir el debate sobre la utilidad de los aprendizajes sociales y cómo estos deben estar vinculados a la realidad del entorno en el que nos desenvolvemos. Es este un valor relevante para abordar la didáctica de las ciencias sociales desde un enfoque sociocrítico. Por otro lado, hemos detectado que la implicación y motivación de nuestro alumnado cambia en el grado y en el máster en función del tipo de juego que se haya aplicado. Si bien en algunos casos el conocimiento disciplinar en ciencias sociales constituye una ventaja, en otros se ha revelado innecesario: en ocasiones, los de grado priorizan el juego en sí mismo, mientras que para los de máster lo sustancial es el contenido que aborda.

En cuanto a las debilidades, destacamos las vinculadas a los recursos materiales disponibles (por ejemplo, para ambientar un espacio en el *escape room*) o las dificultades para reunirnos sin dejar de atender nuestras obligaciones docentes. Esta última, sin embargo, se ha convertido, a su vez, en un punto fuerte a destacar en el proyecto.

Precisamente, una de las principales fortalezas ha sido la coordinación entre el equipo de profesores implicados, que ha resultado muy enriquecedora, generando una estrecha colaboración para el análisis de cada contexto, para el diseño y elaboración de las actividades y sus materiales, así como la implementación de aquellas.

Otro aspecto positivo para el equipo ha sido que el compromiso con el proyecto nos ha llevado a vivenciar y analizar nuestros propios procesos de aprendizaje, algo que se ha convertido en un factor fundamental para el diseño y adaptación de nuestras propuestas para el alumnado.

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, *33*(3), 15. Recuperado de https://doi.org/10.6018/j/240791.

Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? Íber. Didáctica de *las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 86*, 7-15.

Cózar-Gutiérrez, R. y Sáez-López, J. M. (2016). Game-Based Learning and Gamification in Initial Teacher Training in the Social Sciences: An Experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *13*(1). Recuperado de https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4.

García, M. C., Loste, M. A., Martínez, M., Prats, J., Santacana, J., Socías, I. y Zaragoza, G. (1990). Taller de historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Madrid: Torre, *Proyecto didáctico Quirón*, 13-16.

Gouglas, S., Ilovan, M., Lucky, S. y Russell, S. (2014). Abort, Retry, Pass, Fail: Games as Teaching Tools. En K. B. Kee (Ed.), *Pastplay: Teaching and Learning History with Technology* (pp. 122-139). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Jaén, S. (2018). Nos vemos en la Historia. Otra forma de enseñar la Guerra Civil. En E. López, M. Sánchez y C. R. García (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 425-433). Valladolid: EdUVa.

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.

Kolb, A. & Kolb, D. (2011). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En S. J. Armstrong y C. Fukami (Eds.), *Handbook of management learning, education and development* (pp. 42-68). Recuperado de http://dx.doi.org/10.4135/9780857021038.n3.

López, E. y Velasco, A. M. (2017). Aprender viviendo el entorno. *Tabanque. Revista Pedagógica, 30*, 35-52.

Marrón, M. J. (1984). Nuevas técnicas para la enseñanza de la Geografía. Presentación de un conjunto de juegos geográficos destinados a renovar la didáctica de la Geografía en la EGB. *Didáctica Geográfica, 12-13*, 205-212.

Medina, S. y López, J. A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de Educación Infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En E. López, M. Sánchez y C. R. García (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-274). Valladolid: EdUVa.

Peterson, R. (1996). Experiential Techniques Impart Practical Skills. *Marketing News, 30,* 9.

Piñeiro, R. y Gil, P. (1984). Los juegos de simulación en la EGB: una investigación en el área de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje, 27-28*, 185-204.

Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Germanía 75 e Historia 13-16. En M. Carretero, I. Pozo y M. Asensio. *La Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Madrid: Ed. Visor.

CREANDO HISTORIETAS PARA APRENDER HISTORIA. EL USO DIDÁCTICO DEL CÓMIC PARA EL APRENDIZAJE DEL PASADO

Francisco Javier Rubio-Muñoz

kopolo@usal.es

María Jesús Bajo-Bajo

mjbajo@usal.es

Universidad de Salamanca, España

1. Introducción

En la escuela de hoy es fundamental reflexionar sobre la importancia y la trascendencia de una buena educación sobre la historia, ya que sin un pensamiento histórico no podemos entender nuestra sociedad y nuestra cultura. Los docentes, tanto los noveles como los experimentados, construyen su conocimiento sobre el mundo y la sociedad, reestructurándolo didácticamente para su intervención educativa en el aula. Esta intervención debe adoptar una perspectiva sociocrítica, la cual "concibe la educación como un proceso histórico e ideológico" (Carr y Kemmis, 1983, p. 188). Por tanto, resulta vital en la formación del profesorado la creación de una conciencia en torno a la comprensión e interpretación de los distintos acontecimientos y dinámicas del pasado.

Es deseable, pues, que el maestro en el aula posea una sólida formación que le permita desarrollar contenidos, recursos, hábitos de trabajo y relación con los que encarar los retos de la sociedad actual desde una actitud reflexiva. Para ello, debe adquirir conocimientos significativos y perdurables, ya que solo de esta manera el futuro docente se sensibiliza y genera un interés de cara a formar en sus alumnos una educación integral.

A lo largo de este proceso formativo, la investigación y la experimentación desde el área de las Ciencias Sociales juega un papel relevante, incluyendo recursos atractivos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la introducción del cómic en el aula, si bien cuenta ya con bastantes décadas a sus espaldas, no deja de producir innovaciones en el ámbito educativo. Una de estas novedades es la que se ofrece en esta propuesta, la cual se centra en la reinterpretación del uso del cómic en la formación del profesorado a través de la fabricación de los propios contenidos en lugar del tradicional uso de historietas ya creadas.

La creación de cómics es posible y relativamente sencilla gracias a algunas aplicaciones de internet, lo cual no deja de añadir un plus de transversalidad a través del empleo de las TIC en las clases de Historia. A ello se debe sumar la contribución a la educación estética y visual, en tanto que la imagen tiene igual relevancia que el texto. Ambos confluyen en la historieta, constituyendo la base para una interpretación y comprensión adecuada y atractiva sobre el pasado.

2. Marco teórico

Las definiciones que incluyen la relación del cómic con la enseñanza cuentan con varias décadas de recorrido; no por ello dejan de estar actualizadas. Ejemplo de ello es la que da Rollán (1986), sosteniendo que el cómic "es un vehículo didáctico que se sitúa con ventaja entre la enseñanza puramente verbalista, afortunadamente superada, y la exclusivamente icónica, con carencias difíciles de superar, tomando ambas sus virtudes expresivas para obtener una equilibrada síntesis" (p. 11).

La abundante literatura en torno a los usos pedagógicos del cómic desborda el marco de esta propuesta. Al ceñirnos al empleo del cómic en las clases de Historia, la mayor parte de la bibliografía de las últimas tres décadas incide en los beneficios de un género literario que, como tal, también

debe ser tomado con precauciones, aunque casi siempre se parten de comics ya publicados. Por citar algunos estudios más recientes, Saitua (2018) ha realizado un estado de la cuestión sobre el uso didáctico del cómic en las aulas de Historia en EEUU, en donde se destaca que la alfabetización histórica es uno de los mayores logros que se producen a través del cómic, la cual debe ser incentivada por los docentes con el objetivo de que el alumno entienda el proceso por el cual se construye la historia. Por su parte, Sebastián-Faubel (2016) da cuenta de cómo se ha utilizado la secuencia de imágenes de una forma didáctica desde el origen de la humanidad a través de la Historia del Arte.

No obstante, lo que predomina en la literatura son propuestas a partir de cómics ya elaborados con el fin de analizar el pasado, de las cuales podemos destacar el proyecto de Fernández Terol (2015), basado en la prehistoria a través de la contribución del pensamiento multimedia al pensamiento causal en la historia; la aportación de Cardeñoso (2014) en torno al cómic "Astérix y Obélix"; Ravelo (2013) con cuestiones históricas para el aprendizaje de lenguas; temas sobre historia contemporánea como Somé (2012) sobre la Guerra Civil española entre otros; Decker y Castro (2012) en torno a la violencia y la guerra, o Berenguel (2011) con los totalitarismos.

En contraste, escasean las propuestas de cómics *ex novo* en la formación del profesorado, si bien hay que destacar la emergencia de interesantes proyectos enfocados a la creación de cómics a través de las TIC para los alumnos de educación secundaria[50]. No obstante, los estudios sobre el cómic apenas abogan por su creación en el aula, salvo algunas excepciones como las de Onieva, (2015) en torno a la comunicación *transmedia*; Segovia Aguilar (2012) con la construcción de narrativas icónicas por parte de los alumnos; o Rivero (2004), que hace algunos años animaba a la creación de historietas con fines educativos.

3. Objetivos y justificación

Los principales objetivos de esta investigación son:

- Que los futuros maestros se conviertan en generadores de contenidos a través de herramientas informáticas, de tal modo que puedan adoptar una actitud sociocrítica útil para salir de la rigidez del currículo y así abordar los problemas que existen hoy día.
- Impulsar el acercamiento de los alumnos al cómic como recurso didáctico para desarrollar en ellos múltiples habilidades y potencialidades, experimentando desde los diferentes enfoques que proporciona la didáctica de las ciencias sociales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Crear materiales y recursos didácticos en la formación del profesorado desde dos enfoques, el del alumno que cursa uno de los dos grados de maestro y el del futuro docente.

50 Destacan, sobre todo, los proyectos desarrollados por la profesora Isabel García Velasco, (https://teachermsisabel.com/proyectocomic/); David F. de Arriba (https://historiaycomic.com/) o Pedro Cifuentes (http://pizarracongarabatos.blogspot.com/), este último sobre Historia del Arte.

- Sensibilizar a los alumnos y futuros docentes, a través de la investigación y la experimentación, en un acercamiento a la idea de conocimiento no parcelado e interdisciplinar para desarrollar en el futuro maestro una visión global de la enseñanza.
- Evaluar las concepciones en torno al pasado y al pensamiento histórico.

Ahora bien, ¿qué ventajas podemos obtener a través del uso didáctico del cómic en la formación del profesorado? El empleo del cómic como recurso educativo en el aula fomenta el gusto por la lectura en los alumnos, ya que el apoyo de la imagen facilita la comprensión lectora y enriquece su vocabulario. Las imágenes son siempre sugestivas y atractivas, facilitando así la comprensión e interpretación de un texto narrativo. Además, las historietas conforman un género conocido por el público juvenil, por lo que los estudiantes de los grados de maestro muy probablemente se encontrarán familiarizados en mayor o menor medida con ellos. Por otra parte, transmiten una serie de contenidos y valores que merecen ser destacados en el aula y trabajados, ya sea de forma directa o tangencial, en el aula: la solidaridad, la tolerancia, el afán de superación, el compañerismo, la amistad, en suma.

En el caso del pensamiento histórico, el cómic contribuye al desarrollo de los esquemas de lateralidad y ordenación espacio temporal que conlleva al aprendizaje de conceptos relacionados con la historia, el arte y la estética. Asimismo, fomenta el desarrollo de una actitud positiva y cercana al entorno vital de los alumnos/as, ya que la elaboración de un cómic requerirá un trabajo de investigación previa. Ello les permitirá distinguir entre diversas fuentes de información, invitando a la reflexión sobre la importancia del conocimiento del pasado. Y no menos importante es el elemento dinamizador que tanto la creación de cómics como el trabajo de investigación previa introducen en las clases de Historia, un área de conocimiento considerada tradicionalmente aséptica por el alumnado.

4. Metodología

La propuesta se enmarca en el área de didáctica de las ciencias sociales, concretamente la enseñanza de la historia, para lo cual se ha utilizado la metodología basada en la investigación-acción, de tal modo que el alumno es en todo momento el protagonista en la fabricación del conocimiento (Elliot, 2000; Latorre, 2003). Además, el uso de las TIC ha sido esencial, especialmente el software disponible para la creación de comics *online*.

Hay que señalar que el profesor es, en todo momento, el guía del proceso, proporcionando a los alumnos la ayuda necesaria tanto en la labor de documentación previa, como en la utilización del software para realizar el cómic. Es lo que implica la investigación-acción en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: se concibe el hecho educativo como una labor de investigación. En él lo importante es el propio proceso en sí y la reflexión en torno a cómo se llega al conocimiento del pasado y, en definitiva, a la adquisición de una conciencia histórica.

Con respecto a las TIC, se optó por utilizar el programa Pixton, un software para creación de cómics en línea que ofrece varias versiones: diversión, educación y negocios. La versión educativa tiene numerosas ventajas para ser utilizada en el aula. Posee una configuración versátil con posibilidades de interacción entre profesores y alumnos, envío y recepción de tareas, evaluación, etc. Además, a través de su interfaz se pueden crear diversos tipos de viñetas, introducir diálogos, caracterizar espacios y personajes y dotarlos de expresiones anímicas y dinámicas.

5. Propuesta práctica

Esta propuesta se ha llevado a cabo por primera vez durante el curso académico 2018-2019 con alumnos procedentes de 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. En consecuencia, se trata de una experiencia piloto que será perfeccionada en cursos sucesivos, si bien anticipamos unos resultados muy satisfactorios.

El proyecto cuenta con varias fases. De forma preliminar, se ha indagado sobre los conocimientos de los futuros docentes en torno al cómic, no solo en cuanto a su estructura y aspectos formales, sino también con respecto a su uso en las aulas. Complementariamente, se hizo una introducción teórica sobre la historia, los elementos y los posibles usos didácticos del cómic para que se familiarizasen con ellos antes de pasar a su elaboración. Además, se describió el programa Pixton, su forma de acceso, posibilidades de trabajo y herramientas disponibles para la elaboración de cómics.

Tras esta etapa previa y más teórica se pasó a la segunda fase, la de investigación, en la que propusieron a los alumnos diversos temas relacionados con el conocimiento de la historia de Castilla y León. Estos temas incluían hechos y personajes históricos principalmente, por varias razones. En primer lugar, los acontecimientos de la historia permiten un desarrollo secuencial, de tal modo que extrapolarlo a una historieta no ofrece demasiadas dificultades. Del mismo modo ocurre en el caso de las biografías, las cuales son muy sugerentes para transformarlas en cómics. Por otro lado, la fase de investigación previa requiere una labor de documentación de cierta profundidad, para lo cual son preferibles temas de los que exista bibliografía suficiente y contrastada.

En aras de lograr un proyecto más atractivo, se amplió la oferta con algunas propuestas por parte de los alumnos que incluían leyendas con un trasfondo histórico. Ciertamente, se consideró apropiado por dos cuestiones: la cercanía de estos relatos al entorno del alumnado y las posibilidades de trabajar la distinción entre el hecho histórico y el literario. Una vez elegido cada tema, los alumnos se dedicaron individualmente a la investigación a través de diversas fuentes con el objetivo de recoger información suficiente con la que formar el argumento de su historieta. Durante este proceso, el profesorado orientó a cada estudiante para realizar las búsquedas bibliográficas en cada caso, dado que, lógicamente, hay enormes desigualdades entre determinados hechos o personajes históricos. Así, algunos poseen una literatura inabarcable para la finalidad de esta propuesta, caso de Atapuerca, Numancia, las Comunidades de Castilla, Isabel la Católica o la Guerra Civil, mientras

que otros temas más locales como el motín de la trucha o la leyenda de Valverde de Lucerna, si bien son conocidos, poseen menos trabajos de investigación.

El siguiente paso fue la elaboración del argumento y los personajes de las historietas, las cuales podrían ser clasificadas de dos formas. Por una parte, dependiendo de si desarrollan completa o parcialmente el tema en cuestión. En algunos casos es más aconsejable un desarrollo argumental abierto, sobre todo ciertos hechos históricos o algunas biografías, así como las leyendas. Para otros casos, en cambio, es preferible elegir un momento concreto que sea significativo para la historia, por ejemplo, en biografías o procesos históricos de larga duración.

La segunda clasificación se da en función de la introducción o no de elementos literarios y fantásticos. En el caso de las leyendas es algo obvio, pero no es menos cierto que en la evolución de la historia existen momentos de los que se desconoce con certeza las causas o hechos. Así, la prehistoria, en donde la investigación científica especula con diversas causas para explicar el pasado, cabe la introducción de elementos no históricos en el cómic para hacerlo más entendible y ameno.

De cualquier manera, el profesor debe asesorar a los futuros maestros para escoger una parte o su totalidad del tema con la finalidad de ser tratado a través del cómic, así como decidir si se prefiere que el hilo conductor fuera el propio desarrollo histórico o un personaje inventado. Sea como fuere, el rigor histórico debe prevalecer sobre la introducción de elementos imaginarios, quedando suficientemente claro qué es historia y qué es ficción, incluso a la hora de plasmar las leyendas en forma de historieta.

La tercera fase, una vez definidos el guion y los personajes, se centra en la utilización del programa Pixton para crear cada cómic. Además de introducir y explicar su funcionamiento, es aconsejable que se dediquen varias sesiones al uso en el aula de dicha herramienta, aunque gran parte del trabajo se realizará por parte de los alumnos de forma individual. Cada uno puede crearse una cuenta en la que parte desde cero para realizar el cómic. Desde ese momento, con el guion previamente elaborado, los futuros docentes plasmarán en tiras cómicas de un máximo de 25 viñetas aquel tema que fue elegido en su día.

6. Discusión/conclusiones

Nuestros estudiantes van a ser maestros de corte generalista cuyo fin será la educación y la formación de una sociedad con un futuro lleno de cambios inciertos. La comprensión del pasado les aporta herramientas para afrontar, desde una perspectiva social y crítica, los retos a los que se tendrán que enfrentar. Por esta razón es importante que desde los primeros años de la titulación adquieran la capacidad para reflexionar sobre qué se enseña y cómo se enseña en relación con el pasado; solo así el docente podrá intervenir verdaderamente en el futuro de la sociedad.

Un aspecto interesante es que el docente en formación se familiarice con diversas formas de

expresión. Desde las ciencias sociales, se considera que el entorno de los alumnos está íntimamente ligado a la cultura visual, un mundo de imágenes lleno de estímulos que influyen continuamente en ellos. En este sentido, el cómic es un género literario que participa de esa cultura visual, siendo innegable su contribución al desarrollo integral de los futuros docentes.

A través de esta propuesta y, concretamente, durante la indagación previa acerca de lo que conocían los futuros docentes sobre el cómic, se comprobó un hecho que ya era conocido: frecuentemente los alumnos han tenido contacto con este tipo de género dada su accesibilidad y capacidad de atracción. Incluso había quienes tenían algún tipo de experiencia docente, aunque siempre en el área de Lengua y Literatura y con historietas ya publicadas.

En el caso de las pesquisas del alumnado a través de búsquedas bibliográficas, el desequilibrio entre la abundantísima información disponible sobre ciertos temas y la parquedad en otros trajo a colación un problema común en los estudiantes *millenials*: los problemas a la hora de la filtración de contenidos, sobre todo entre los primeros. En este punto el profesor debe tener la preparación suficiente para enseñar a los futuros docentes a separar "la paja del grano"; de ahí la insistencia en su papel como orientador del proceso en todo momento.

En cuanto a los diversos cómics realizados por los alumnos, hay que destacar que, en general, las actuales generaciones de profesores en formación son hábiles a la hora de utilizar las TIC, lo cual facilita un rápido control de programas como Pixton, incluso sin tener un contacto previo. Es importante señalar que los docentes en formación plasman su concepción sobre la historia al tiempo que se convierten en creadores de contenidos. Los cómics fabricados por cada estudiante son un fiel reflejo de su pensamiento en torno al pasado; es ahí donde pueden introducir su perspectiva sociocrítica. Por lo tanto, constituyen un elemento muy útil para profundizar en la creación de una conciencia histórica.

A pesar de la idoneidad del cómic como recurso pedagógico, el profesorado debe conocer las necesidades de su alumnado y su contexto de enseñanza, establecer unos objetivos y unos contenidos adecuados, así como una metodología que favorezca el aprendizaje y una evaluación en consonancia con la dinámica del aula. Además, deben tenerse en cuenta las limitaciones de programas como Pixton, sobre todo con relación a la caracterización de personajes y espacios que, de forma prefijada, ofrece la plataforma. No obstante, ello no debe verse como un obstáculo, sino más bien todo lo contrario, es decir, como un estímulo para que los alumnos identifiquen posibles anacronismos, por un lado, y por otro, busquen alternativas a esos errores.

Referencias bibliográficas

Berenguel, I. (2011). Las Tic's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. *Cuadernos del profesorado*, *4*(8), 42-57.

Cardeñoso, P. (2014). Astérix y Obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en Educación Primaria. *Tabanque. Revista Pedagógica, 27*, 189-200.

Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical. Knowing through action research*. Deakin-Victoria, Australia: University Press.

Decker, A. C. y Castro, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher, 45*(2), 169-187.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Fernández Terol, L. (2015). Clío entre encinas: visibilizando etapas históricas en el aula de primaria a través del cómic. En A. M. Hernando, R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 145-153). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Onieva, J. L. (2015). El cómic *online* como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 15*, 105-107.

Ravelo, L. C. (2013). The use of comic strips as a means of teaching history in the EFL class: Proposal of activities based on two historical comic strips adhering to the principles of CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *6*(1), 1-19.

Rivero, P. (2004). Cómic en el aula de Historia. Apuntes para su creación. *Proyecto Clío*, *30*. Recuperado de http:/clio.rediris.es/n30/comic.htm.

Rollán, M. y Sastre, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Saitua, I. (2018). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, *18*, 65-87.

Sebastián Fabuel, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales. En J. Lluch, J. Martínez Rubio y L. Celestina (Coords.), *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 314-333). Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

Segovia Aguilar, B. (2012). La adquisición de competencias narrativas a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación, 23*(2), 375-399.

Somé Laserna, C. (2012). El cómic como herramienta de trabajo en el ámbito universitario: propuestas de usos didácticos. *II Jornadas de Innovación Docente. Prácticas Innovadoras en Docencia Universitaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/58739.

CONTRIBUCIONES DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN

Miguel A. Jara

mianjara@gmail.com

Gerardo Añahual

grager.2006@hotmail.com

Claudia Machado

claudiabm178@hotmail.com.ar

Diego Arangue

coloarangue@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

1. Aportes de una investigación: valoraciones del profesorado y el estudiantado sobre el aprendizaje del conocimiento social en la cultura digital

1.1 Investigaciones situadas

La investigación en didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia se nutre de los problemas de las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje, y estas cambian en la medida en que los resultados de las investigaciones son incorporados en la formación inicial y continua del profesorado. Sin embargo, tenemos que reconocer, como sostienen Pagés y Santisteban (2013), que estos no son utilizados para la construcción de los currículos y planes de estudios de las carreras de los profesorados, ni por los ministerios de educación ni por los especialistas que diseñan los currículos ni por las editoriales.

En el caso de nuestras indagaciones, desde la Norpatagonia argentina, por más de dos décadas, con las investigaciones iniciadas por Funes[51] (1996), procuramos que los resultados de las mismas se traduzcan en propuestas de enseñanza y programas de formación de grado o posgrado y, en este camino, seguimos pensando la producción de conocimiento desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia, atendiendo a la diversidad de problemas que se le presenta al profesorado cuando enseña conocimiento social en los distintos niveles del sistema educativo (Funes y Jara, 2016, 2017, 2018).

Conocer qué piensa y dice el estudiantado y el profesorado en ejercicio es un camino indiscutible para la didáctica de las ciencias sociales que pretende producir cambios y mejoras en la formación del profesorado. Este es uno de los objetivos centrales de nuestras investigaciones. Por ello procuraremos analizar lo que pasa en las escuelas de nuestra región para profundizar, organizar e implementar propuestas en la formación del profesorado.

La investigación que estamos llevando a cabo indaga los modos en que los y las estudiantes aprenden ciencias sociales, historia y geografía en contextos de la cultura digital para analizar críticamente el mundo en el que viven. Los cambios culturales que se producen permanentemente, con cierta rapidez, a nivel global, requieren ser decodificados para que el profesorado cuente con los conocimientos que le permitan tomar decisiones y promover un pensamiento social argumentado en el estudiantado que transita el siglo XXI.

La presencia de dispositivos digitales en la escuela es una realidad tangible. Las personas que habitan este siglo conviven cotidianamente con estos, por ello resulta relevante analizar para comprender el impacto que estos tienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y ofrecer oportunidades, desde la formación didáctica del profesorado, para que pueda incorporar la cultura digital en su práctica.

51 Alicia Graciela Funes: Codirección del sub-proyecto: "El discurso democratizador de maestros protagonistas del plan educativo provincial y su actual incidencia en la significación del trabajo docente" en el marco del Proyecto "La reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio: un estudio interdisciplinario en el contexto provincia del Neuquén", dirigido por la Dra. M. C. Davini 1996/1998.Co dirección del Proyecto: "De estudiantes a maestros - aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contexto de reformas educativas". dirigido por la Dra. M. C. Davini 1998 / 2001. Co dirección del Proyecto: "Estudiantes y enseñanza: el caso de la historia y de la geografía" 2002/ 2005.

Los cambios culturales que estamos transitando, con diferentes ritmos según de qué se trate, requieren de una escuela, un profesorado y un currículum que acompañen al estudiantado a comprender e interpretar la vertiginosidad del mundo que vive y, para ello, es urgente decodificar las claves de esta época y producir conocimiento para poder asirla.

1.2 Descripción, análisis e interpretación de los datos

El cuestionario[52] ha sido un instrumento valioso para recoger información y datos sobre los objetivos de nuestra investigación. Para el análisis tomamos los datos de los apartados tres y cuatro del instrumento, que ha sido respondido por estudiantes del quinto año de escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén.

El apartado 3 nos permitió conocer algunas valoraciones sobre el uso de los dispositivos digitales en el aula. Varias de las respuestas se vinculan con el uso de estos dispositivos en la vida cotidiana de los/as estudiantes (apartado 2 del cuestionario). El 80% indica que cotidianamente utiliza aplicaciones a través de los dispositivos digitales en redes sociales, servicios *streaming* y buscadores.

Cuando les preguntamos para qué utilizan las aplicaciones y programas; mayoritariamente indican que las utilizan para escribir (55%) y leer (40%) sobre algún tema y para realizar presentaciones (61%). Para mirar y leer gráficos sobre algún tema (29%) y para buscar información (27%); en menor medida son utilizadas para mirar videos y películas (13%).

En el cuarto apartado del cuestionario se indagó sobre el uso de los dispositivos en la clase de Historia, Geografía y/o Educación Cívica. La utilización de estos dispositivos ha sido utilizada mayoritariamente en las clases de Historia y Educación Cívica y en menor medida en las clases de Geografía. Los y las estudiantes indican que les ha permitido saber sobre problemas sociales (68%); participación ciudadana (63%); sobre otras culturas (55%); sobre las formas en las que se organizan las sociedades (53%); sobre la relación pasado-presente-futuro y sobre la organización del territorio (50%) en ambos casos. Un escaso porcentaje (2%) menciona otros temas/problemas.

Asimismo, en el mismo apartado, entre otros aspectos, se les presentó al estudiantado tres situaciones que circulan cotidianamente en las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter). La primera refería a la publicación de una imagen[53] muy conocida que hace referencia a la conquista de 1492. El 32% dice que la reconoce; un 37% manifiesta que no la conoce; un 26% no está seguro/a y el 5% no contesta.

52 El instrumento construido fue pasado a estudiantes del primer y quinto año de la escuela secundaria de cuatro ciudades de la Norpatagonía argentina: Cipolletti, San Antonio Oeste, Bariloche y Neuquén, totalizando cien muestras en cada una de las localidades. Lo hemos organizado atendiendo a: 1. Datos personales; 2. Sobre el uso de dispositivos digitales en la vida cotidiana; 3. Sobre el uso de dispositivos digitales en el aula; y 4. Sobre el uso de los dispositivos en la clase de historia, geografía y/o educación cívica.

53 La imagen es una pintura que idealiza el desembarco de Cristóbal Colón en lo que después será América. El título de la obra de arte es *Los primeros homenajes a Colón*, del pintor José Garnelo Alda, 1892. Esta imagen fue recuperada de https://elpais.com/diario/2006/05/14/domingo/1147578759_740215.html.

Del 32% de estudiantes que han reconocido la imagen, respondieron mayoritariamente que la misma plantea una situación de conquista y colonización. Al respecto, han dicho: "que a través de la violencia los conquistadores traían un mensaje civilizador" (C21-CPEM 46-Nqn[54]); "la imagen plantea que, con la colonización, se les impone su cultura a los pueblos originarios, quitándoles a sus dioses e imponiendo la religión del conquistador" (C28-CPEM 46-Nqn)

Las palabras con las que identifican la situación en la imagen son: violencia, barbarie, esclavitud, descubrimiento, aculturación, colonización, sometimiento, religión e invasión. Son aspectos característicos del proceso histórico de referencia, que el estudiantado recupera para dar cuenta de lo que observa en la imagen. Evidentemente poseen un conocimiento específico que les permite, a partir de algunas palabras/conceptos, explicar el acontecimiento histórico.

El WhatsApp fue una simulación construida por el equipo de investigación con la intensión de que los/as estudiantes manifestaran su posicionamiento con relación al diálogo que hace referencia a la catástrofe demográfica de la población de México Central (1519-1605)[55].

Mayoritariamente (55%) indican que es un tema que han estudiado y que acuerdan con las valoraciones del mensaje del WhatsApp. Un 37% no está seguro/a de la información que se discute en el grupo de WhatsApp y un 8% no contesta. Algunos/as estudiantes amplían sus argumentos de la siguiente manera: "dado mis estudios, tanto las enfermedades, esclavitud, hasta muerte y el armamento superior (en algunos casos dado que varios pueblos no podían vencer dado su habilidad y destreza en la guerra). Aunque falta colocar el maltrato psicológico en cuanto a la colonización mediante las religiones, costumbres ajenas, lengua, entre otras. (C84-CPEM 34-Nqn). Otro estudiante considera que, "cuando los europeos llegaron a América diciendo que no estaba conquistada se creyeron superiores, desde principios haciéndoles daño a personas que eran diferentes a ellos, dudando algunas veces aun de si ellos tenían almas, los exterminaron a muchos y disminuyó tanto su población" (C1-CPEM 41-Nqn.).

Al igual que con la imagen presentada en el Facebook, los/as estudiantes posen información/conocimiento que le permite argumentar sus valoraciones y acordar con los argumentos que se dan sobre los datos estadísticos y las causas que provocó la disminución de la población. Sin embargo, debemos reconocer que del 55% del estudiantado encuestado, solo el 21% argumentó su posicionamiento.

En el último punto del cuestionario (4.6), se presentó al estudiantado un mensaje de Twitter[56] que circulaba en esta red social y debían señalar que asignaturas de la escuela les ofreció conocimiento para comprender la situación planteada. Un 50% de los/as estudiantes indican que historia, geografía y educación cívica les han aportado conocimientos que, como luego veremos, les han

54 La codificación indica C: (cuestionario) N° y Centro Provincial de Educación Media de la Ciudad de Neuquén.
55 Fuente: Nicolás Sánchez Albornoz. La población en América Latina, Buenos Aires, Paidos. 1977.
56 El contenido del Twitter fue una captura de pantalla de un perfil real y que por cuestiones de resguardar la identidad del autor/a se modificó el nombre del perfil. El mensaje textualmente dice: "Hola somos argentina, si hay algo q nos define...es la grieta en nuestros tres millones de km2 es posible encontrar mapuches, ram, paraguayos narcos, chinos contrabandistas, bolivianos usurpadores y peruanos indocumentados".

permitido posicionarse y argumentar sobre el contenido del mensaje leído en el Twitter. Un 32% indica estar de acuerdo con el mensaje; un 47% no está de acuerdo, un 19% no está seguro y sólo un 3% no contesta.

Los argumentos han sido variados en cuanto al ¿por qué? de su opción. Mayoritariamente sostienen que se trata de una generalización con una fuerte impronta xenófoba y prejuiciosa. En la mayoría de los argumentos, tanto a favor como en contra de las opiniones vertidas en el mensaje, identificamos la utilización de conceptos de las ciencias sociales para posicionarse. En varios casos son ambiguos, indefinidos y con poca claridad, y esto puede atribuirse a la escueta argumentación escrita. Algunos de los/as jóvenes encuestados dicen que: "no necesariamente por ser de una nacionalidad tenés que ser narco, indocumentado, etc. No todos son iguales, es un Twitter muy xenófobo" (C33-CPEM 46-Nqn); "yo no estoy de acuerdo porque ofende, discrimina e insulta a las personas que les brindamos abrigo. Y hoy en día la grieta que hay en la Argentina es entre los ricos y los pobres y en este momento están ganando los ricos" (C82-CPEM 34-Nqn.)

1. Hemos utilizado tres redes sociales –Facebook, WhatsApp, Twitter– muy utilizadas por el estudiantado encuestado, y de las valoraciones que realizan sobre las situaciones presentadas en cada una de ellas podemos arribar a las siguientes interpretaciones de la información obtenida:

2. Los y las estudiantes frente a una imagen histórica conocida han podido identificar con claridad conceptual que refiere a la "Conquista y Colonización de América"; conceptualización aprendida que, incluso, les ha permitido fundamentar a partir de algunas causas propias del proceso histórico de referencia. Teniendo en cuenta lo postulado por Pagès (1998), que "Las capacidades de conceptualizar y de generalizar tienen mucha relación con la información que recibe el alumnado sobre un hecho, un problema o una situación social" (p. 160), consideramos que el estudiantado ha logrado no solo dar cuenta de que se trata del proceso histórico de la conquista, sino que además ha podido caracterizar el mismo a partir de las causas por las cuales se produjo el fenómeno observado. Esto indica que hay una utilización correcta del concepto y de la información/conocimiento frente a la situación presentada. ¿Hasta qué punto la enseñanza tradicional de la historia de la conquista posibilita que el estudiantado pueda argumentar y no solo describir el fenómeno?

3. En función de la situación presentada a través del mensaje del Twitter, se pudo constatar que los y las estudiantes, mayoritariamente, pueden vincularla con conceptos propios de las ciencias sociales. Aluden a diversos conceptos para dar cuenta de una situación de discriminación, de xenofobia, y logran tomar un claro posicionamiento. No sucede lo mismo con la situación presentada en el WhatsApp o en el Facebook que refieren a temas o contenidos tradicionales en la enseñanza de la historia (que implican recordar datos fácticos o personajes para interpretar) y ello se evidencia en las dificultades para

responder a lo solicitado. En este sentido, podemos observar que, cuando el estudiantado se enfrenta a problemas sociales candentes de la realidad social, pueden realizar otras narrativas, mucho más complejas, utilizando argumentos amplios, y cuando tiene que dar cuenta de acontecimientos, datos fácticos o estadísticas que refieren a la historia que le han enseñado en la escuela y no recuerdan o desconocen la información, se presenta una clara dificultad. ¿La enseñanza de las ciencias sociales a partir del tratamiento de problemas sociales candentes propicia argumentos y posicionamiento epistemológicos en el estudiantado?

4. Identificamos que el uso del conocimiento social aprendido por el estudiantado (sea en la escuela o en otros lugares), para posicionarse frente a determinadas situaciones de la vida cotidiana, no es generalizable a la totalidad del colectivo estudiantil con el que hemos trabajado, en tanto manifiestan diversidad de argumentaciones y no todas son, desde una perspectiva conceptual, precisas o correctas. Evidentemente se trata de estudiantes que han tenido diversos accesos al conocimiento social o bien que el ofrecido ha sido poco relevante para explicar cualquier situación sea del pasado o del presente. ¿Qué tan relevante es para la enseñanza del conocimiento social partir de conceptos claves?

5. Diferenciamos, en nuestro análisis, el posicionamiento político del posicionamiento epistemológico. El posicionamiento político se vincula a la idea de un sujeto social, con experiencias de vida particulares y representaciones e imaginarios construidos socialmente que les permite tomar decisiones en el cotidiano de la vida; mientras que posicionamiento epistemológico se encuentra vinculado al conocimiento producido para conceptualizar fenómenos de la vida cotidiana y ello, fundamentalmente, se enseña en la educación formalizada. Esta distinción tiene que ver con que el posicionamiento político, expresado en varios de los casos, se anida en un sentido común construido y difundido en diferentes medios de comunicación (por ejemplo, mensaje de Twitter), y que se arraiga en el pensamiento del estudiantado sin una reflexión epistemológica que posibilite un posicionamiento argumentado, desde un/nos determinado/s paradigma/s científico/s.

6. En relación con los cambios culturales, se vislumbran otros modos de comprensión y comunicación que están relacionados con la expresión breve de lo que se comunica. Es decir, los dispositivos digitales contribuyen a la simplificación de las ideas a partir de los límites impuestos por los programas o aplicaciones que se utilizan en las redes sociales (por ejemplo, Twitter). Estar atentos/as a los cambios culturales en general y, a los introducidos por la era digital en particular, es una tarea compleja, pero a la que como docentes no podemos renunciar. ¿Resulta un obstáculo o es un desafío para los y las docentes?, ¿es necesario que se desarrollen extensamente las ideas o que se utilicen conceptos para referirse a determinadas situaciones que se comunican a través de los dispositivos digitales?

Nuestras investigaciones nos indican que tanto el profesorado como el estudiantado utiliza dispositivos digitales en la vida cotidiana y que con menor intensidad y frecuencia estos son utilizados en las clases de Historia, Geografía o Educación Ciudadana. También sabemos que en el caso en los que éstos son utilizados producen aprendizajes significativos y promueven la creatividad en el estudiantado. Los cambios que la cultura digital produce en las prácticas educativas no deberían quedar librados a iniciativas individuales, sino convertirse en políticas públicas, porque es la única forma democrática de garantizar igualdad y acceso al conocimiento.

2. Aportes de la investigación para introducir cambios en la formación del profesorado sobre el aprendizaje del conocimiento social en la cultura digital

Como anticipáramos al comienzo de este trabajo, la investigación en didáctica de las ciencias sociales tiene sentido si sus resultados son utilizados para introducir cambios en la formación del profesorado. En nuestro caso, a partir de las valoraciones del estudiantado y del profesorado en ejercicio sobre el aprendizaje del conocimiento social, en contexto de la cultura digital, podemos confirmar que se producen enseñanzas y aprendizajes diversos, mediados por dispositivos y/o recursos digitales en las clases de Historia, Geografía o Educación cívica y que la heterogeneidad como el "éxito o fracaso" en la incorporación de estos está marcada por experiencias "autodidácticas" personales. Queda claro que la formación inicial del profesorado no ofrece conocimiento específico, ni la posibilidad de pensar en los desafíos que plantea la cultura digital a la enseñanza del conocimiento social.

El profesorado entrevistado nos dice que cuando llegan a la escuela se encuentran con un mundo distinto, no solo al que dejaron cuando eran estudiantes de la escuela secundaria, sino al que estudiaron en el profesorado. Acortar la brecha entre la universidad y la escuela, además de ser una definición política de las autoridades educativas, es un compromiso de la didáctica específica en el profesorado.

Los datos que surgen de las entrevistas realizadas al profesorado en actividad nos permiten analizar cuáles pueden ser los cambios posibles de introducir en la formación inicial a partir de las ausencias y dificultades que la misma formación denota. Los/as entrevistados/as coinciden en que las instituciones escolares cuentan con una infraestructura muy básica que poco contribuye al funcionamiento que posibilite trabajar con dispositivos digitales.

Ambos docentes coinciden que los y las estudiantes utilizan el celular como una herramienta de búsqueda de información y que esta búsqueda se encuentra o debería estar guiada por los propios docentes, ya que es posible que la misma vaya por caminos alejados de las finalidades que los y las docentes se proponen.

Es interesante también la valoración que hacen sobre la utilización que los y las estudiantes realizan a partir de las distintas herramientas digitales con las que pueden contar, al momento de poder dar cuenta de determinados aprendizajes, ambos entrevistados coinciden en que: *"El*

recibimiento de los vídeos es muy bueno. Lo toman con mucho interés, sobre todo porque les permite descubrir cosas que no encuentran en un libro de texto porque por más que uno se los explique no es lo mismo que los puedan ver". (E.1) ; *"En esta escuela, al tener la orientación comunicación, toda la actividad que hacen en el colegio, por ejemplo, la expo barrial, la vuelcan a cuestiones digitales a medios o a transmisión o para hacer una revista. Construyen los ppt con textos, audios, etc. y, desde la escuela eso nadie se lo enseñó".* (E. 2)

Los y las entrevistadas tienen una mirada común con relación a la formación para el abordaje de la enseñanza con dispositivos digitales en el marco de la cultura digital. Coinciden que gran parte de la formación fue autodidacta, una vez que concluyeron su formación inicial. Uno de ellos plantea que: *"Mi vínculo con lo digital fue por interés propio. En lo personal, a mí me interesaba hacer uso de estas herramientas, por eso hice una capacitación en TIC´s en 2012 que, en verdad, no me dio ninguna de esas herramientas -me pareció una capacitación pobre- pero me dejó con la intriga y curiosidad para intentar hacerlo yo y así me fui interiorizando" (*E. 1).

Estas respuestas nos invitan a pensar, en coincidencia con lo planteado por Bravo, Valencia y Villalón (2018), citando a Joan Pagès cuando dice que: *"Los y las docentes durante su formación inicial no han adquirido los saberes para ejercer la docencia. (...) Tomando en cuenta lo anterior, las reflexiones de Pagès en torno al desarrollo profesional se sitúan en el problema de cómo construir un proceso que les permita a los y las docentes construir y fortalecer su conocimiento para enseñar"* (Bravo et al., 2018, p. 237).

Algunas de las posibles respuestas también vienen de la mano de los y las docentes, cuando sostienen, hablando de su experiencia en la formación inicial, que: "*No creo que sea necesario que haya una materia específica para el uso de herramientas digitales, pero sí pienso que desde cada área se podría ayudar a buscar estrategias"* (E. 1).

1. De esta manera, en función de los cuestionarios analizados y las entrevistas realizadas, nos parece pertinente ofrecer una serie de ejes que sirvan como aportes para la incorporación de la cultura digital en la formación del profesorado en Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

2. La inclusión de las redes sociales utilizadas por el estudiantado en las clases constituye un buen punto de partida para indagar representaciones sociales, la conceptualización que realizan sobre situaciones que se les plantea y ofrecer estrategias que resulten potentes para el aprendizaje.

3. Construir, desde la cultura digital, situaciones donde el conflicto social esté presente, actividades que permiten que el estudiantado se involucre, tensione y fundamente su posición.

4. Habilitar instancias donde los estudiantes puedan construir conocimientos, a partir de los dispositivos y/o recursos digitales, a través de síntesis orientadas por conceptos clave.

5. Tener presente que en el contexto de la cultura digital las fronteras entre el aprendizaje cotidiano y formal (institución) se encuentran difusas y el aprendizaje se produce en todo momento (Burbules, 2012, 2014). Este aprendizaje ubicuo nos permite pensar en el trabajo a partir de la accesibilidad de fuentes de información en todo momento y la posibilidad de relacionar el aprendizaje en distintos contextos temporales y espaciales.

6. Fortalecer el trabajo cooperativo a partir del uso de los dispositivos y/o recursos digitales. De esta manera, el docente podrá trabajar a partir de la creación de comunidades de aprendizaje a través de la creación y recreación del contenido.

El docente debe indagar sobre las formas en que el estudiantado se vincula con los dispositivos digitales y desde allí avanzar con su propuesta de trabajo. Los dispositivos digitales nos permiten indagar sobre las vinculaciones que establecen a través de las redes sociales en la vida cotidiana y los conocimientos sociales que se aprenden en la clase.

Finalmente, queda por seguir profundizando la temática y saber qué sucede en una clase concreta de Ciencias Sociales cuando se enseña y se aprende con dispositivos/recursos digitales. En este camino estamos con nuestra investigación.

Referencias bibliográficas

Añahual, G., Arangue, D. y Machado, C. (2018). El lugar de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En M. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. Nin (Coords.), *Libro Serie Actas. Tercera Parte. La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica*. Apehun. Recuperado de http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/libro-serie-actas-2018.

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales. *Psicología Social Cognositiva*, 253-279. Recuperado de https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.parepi.2018.e00072.

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Ubiquitous Learning and the Future of Teaching L'apprentissage omniprésent et l'avenir de l'enseignement. *Encuentros de Educación. Universityof Illinois-Champaign. Estados Unidos, 13*(2), 3-14. Recuperado de http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/4472/4498

Burbules, N. C. (2014). Ubiquitous Learning: New Contexts, New Processes. *Queens Universit y Education Letter,* 18-20.

Bravo, L. P., Valencia, L. C. y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 229-240). Cipolletti: UNCo/UAB.

Funes, A. G. y Jara, M. A. (2017). El pasado reciente en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En S. Plá y S. Rodríguez Ávila (Coords.), *Saberes sociales para la justicia: educación y escuela en América Latina* (pp. 45-70). Bogotá: Ed. La Carreta, Universidad Pedagógica Nacional.

Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En C. Kaufmann (Ed.), *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp. 199-211). Salamanca: Ed. Fahren House.

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 151-168). Barcelona: ICE-UB/Horsori.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Nodos Ele. Recuperado de http://www.sociedadytecnologia.org/file/download/186841.

EXPLORANDO A FERRAMENTA GOOGLE MY MAPS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA EM PORTUGAL[57]

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas

jfjaraiz@unex.es

Universidad de Extremadura, España

57 Agradecimentos: a publicação/apresentação deste trabalho foi possível graças ao financiamento concedido pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional e pela Junta de Extremadura ao grupo de investigação "Desenvolvimento Sustentável Planeamento Territorial" através da ajuda de referência GR18052.

1. Introdução

As mudanças associadas com a sociedade da informação e comunicação exigem professores com competências digitais que orientem as novas metodologias de ensino e de atividades educativas coadunadas às experiências cotidianas dos estudantes. O uso das tecnologias digitais no ensino da geografia e demais ciências sociais vem aumentando nas salas de aula, principalmente devido aos avanços no âmbito da cartografia, que apresenta aplicações simples e intuitivas, permitindo o gerenciamento de informações atraentes para os estudantes.

Aprender o espaço geográfico usando tecnologias digitais está em conformidade com a proposta de "aprender fazendo", que prioriza o ensino baseado em capacidades e habilidades procedimentais. O uso das tecnologias digitais permite que estas sejam desenvolvidas de forma prática, o que pode gerar motivação relacionada ao aprendizado escolar. Por exemplo, ferramentas de mapeamento digital podem ser usadas para trabalhar o espaço geográfico por meio de pesquisas em territórios virtuais, particularmente focando o entorno imediato dos alunos. A maioria das aplicações usadas inclui o *Google Earth, Google My Maps* e o *GIS Online*, que permitem o desenvolvimento de habilidades espaciais dos estudantes oferecendo, ao mesmo tempo, a possibilidade de apreensão de conteúdos próprios das ciências sociais e da geografia, a exemplo da localização dos espaços, a compreensão das coordenadas geográficas, visualização de fotos, sobreposição de camadas, design de rotas, cálculo de superfícies, etc.

Convictos com a importância das tecnologias digitais para o ensino de geografia, práticas culturais e para o currículo escolar, neste texto apresentamos uma parte dos resultados oriundo de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Estado Santa Catarina/Brasil, que teve como foco o ensino de geografia e o uso das tecnologias digitais. Cientes das potencialidades das tecnologias para o ensino de geografia, currículo e a formação de professores, esse estudo teve como objetivo: desenvolver mapas cartográficos sobre a geografia urbana de Portugal, a partir da aplicação da ferramenta *Google My Maps* com foco numa aprendizagem profunda e significativa por parte dos estudantes e dos professores de geografia envolvidos.

Para desenvolvimento e fundamentação dessa investigação pedagógica, adotou-se a metodologia de pesquisa de caráter qualitativa com enfoque colaborativa. A ferramenta *Google My Maps* é uma possibilidade didática e metodológica disponível na rede da internet de modo aberto e gratuito. O *Google My Maps* hoje é, por sua vez, uma ferramenta de conteúdo pedagógico e geográfico mais manipulado pelos professores de geografia do território brasileiro. A sua implementação no ensino como alvo dos professores de geografia permite com que eles explorarem questões, temas, conceitos que estão associados aos diferentes conteúdos que tramam na proposta curricular da educação básica, nomeadamente o ensino médio que foi objeto de investigação.

Além disso, possibilita ao professor trabalhar os aspectos de localização do espaço geográfico, a visualização de mapas, os aspectos humanos através das imagens de satélites e 3D, fotografias aéreas e sistema de informação geográfica, bem como, também possibilita aumentar (dar o *zoom*)

em diferentes escalas geográficas. Vale ainda ressaltar que, oportuniza o estudante pesquisar e delinear as "próprias rotas, pontos e áreas, gerar comentários e compartilhar o *link* do mapa criado" (Tonini et al., 2014, p. 167). Para tanto, este artigo propõe-se dar enfoque na leitura e discussões das análises dos resultados obtidos do processo de investigação.

2. Que desafios as tecnologias digitais colocam para professores de geografia

Em tempos de uma sociedade líquido-contemporânea, os avanços das tecnologias digitais e sua inserção crescente na educação e no ensino têm se tornado grande desafio para a política educacional e para o professor em suas práticas educativas. Esse novo cenário demarca definitivamente uma sociedade digital, plugada, consumista de produtos culturais e de circulação de informações que, direta e indiretamente, entram em contato com a escola sem pedir licença, afetam as metodologias e as práticas pedagógicas, perturbam o currículo, alertam a forma de avaliação e, principalmente, desafiam o professor a sair de sua zona de conforto.

Nesta nova configuração que se coloca para o ensino, Tonini (2014) explica que os jovens desta sociedade são altamente ativos frente a própria cultura, demonstram plasticidade de adaptação, facilidade, agilidade, conectividade e habilidades para aprender a lidar e a gerenciar as informações veiculadas por meio das tecnologias digitais. Em concordância com a autora, Gómez (2015) salienta que, sem sombra de dúvida, os estudantes estão permanentemente conectados à rede e, ao mesmo tempo, estão saturados de informações advindas das diferentes redes sociais virtuais, como também executam diferentes tarefas simultâneas, deparando-se, assim, com maneiras e práticas convencionais obsoletas. Além disso, convém advertir sobre outra característica relevante desta cultura que demonstra maior facilidade e domínio das ferramentas digitais de informação e comunicação.

De modo introdutório, Gómez enfatiza que a cultura juvenil "(...) têm ao seu alcance a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações, por meio das suas múltiplas relações e contatos nas redes sociais" (2015, p. 27). É factível, afirma, a partir das concepções apontadas, que a cultura atual não carece de informações e de dados, mas de orientação e encaminhamentos significativos sobre como organizar as informações, interpretar, processar e transformar as informações em algo útil e palpável.

A forma como a sociedade contemporânea está organizada e conectada desafia os professores e as práticas curriculares frente a esse contexto em que seus estudantes estão conectados por um novo regime de aprender: o da tecnologia e sua visualidade. Em vista disso, Gómez (2015) adverte que a incorporação e o desenvolvimento das novas manifestações das culturas contemporâneas trazidas pelas tecnologias digitais fundamentam-se em metodologias diversificadas e torna a escola atualizada, contemporânea e, também, dessincronizada. O ritmo frenético e o excesso de informações que circulam nas redes sociais, nas mídias, nos ambientes virtuais, nas plataformas digitais, ou melhor, no ciberespaço, são frágeis, assombrosas e infindáveis, por isso, merecem total

atenção da escola, pelo fato de exigirem novas práticas de leitura, escrita, aprendizagem, pensamento e, principalmente, por não serem semelhantes ao conhecimento.

Decorre desse contexto o desafio não só do professor em pensar e elaborar práticas metodológicas diferentes de como os estudantes estão acostumados a ter no seu dia a dia escolar. Mas também, da escola em oferecer formações continuadas no sentido de preparar os professores para lidar com as tecnologias digitais. Porque muitos dos professores no contexto das tecnologias digitais, segundo Almeida e Valente (2011), olham as tecnologias digitais com desconfiança e discursam não saberem lidar com as mesmas, não estarem preparados técnica e epistemologicamente para seu uso. Por outro lado, outros assumem-se como usuários fiéis na sua vida diária, mas não a dominam na sua prática profissional. Há que ressaltar aqueles professores que procuram integrá-las no seu processo de ensino usual, sem, contudo, alterar de modo significativo as suas práticas. E, ainda, há os entusiastas, que procuram desbravar caminhos, explorando constantemente novas possibilidades, mas que se defrontam com variadas perplexidades e complexidades que as tecnologias apresentam.

Essa realidade apontada por Almeida e Valente (2011) revela que o professor da educação básica expressa uma experiência formativa despolitizada e precária, especialmente quando se trata de seu saber-fazer com as complexidades advindas das tecnologias digitais no sistema educativo. Por outro lado, Fava (2014) realiza uma reflexão de fôlego, justificando que a efetivação de uma formação continuada coerente e consistente com o cenário das tecnologias digitais é de total importância para que o professor seja capaz de lidar com as tecnologias, bem como, desempenhar seu papel de transformador das informações que circulam na rede em conhecimentos úteis, que tenham sentido, significado e dinamicidade para a vida dos estudantes. A apropriação da tecnologia pelo professor promove não só sua aplicação no ato pedagógico, mas também permite ensinar sob outros modos, despertando o interesse dos estudantes pela geografia (Giroto, Poker e Omete, 2012).

3. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa em tela realizou-se uma prática pedagógica baseada na aquisição e utilização da ferramenta *Google My Maps* com uma turma do décimo primeiro ano do ensino secundário, no turno matutino, da Escola Secundária de Carcavelos, localizada na freguesia de Carcavelos, Portugal, em 2018. A materialização da prática contou com a participação de um grupo heterogêneo com diferentes nacionalidades, composto por vinte e oito estudantes, sendo que quinze do sexo masculino e treze do sexo feminino com idade entre 15 a 18 anos.

A natureza metodológica dessa pesquisa apoiou-se numa investigação qualitativa de caráter colaborativo com o interesse de saber as reais potencialidades da ferramenta *Google My Maps* no ensino e aprendizagem de geografia. O presente trabalho empregou da pesquisa colaborativa, que Ibiapina (2008) aponta como sendo aquela que pressupõe e proporciona novos olhares holísticos, flexíveis e únicos tanto para ensino e as práticas pedagógicas intencionais como para os aconteci-

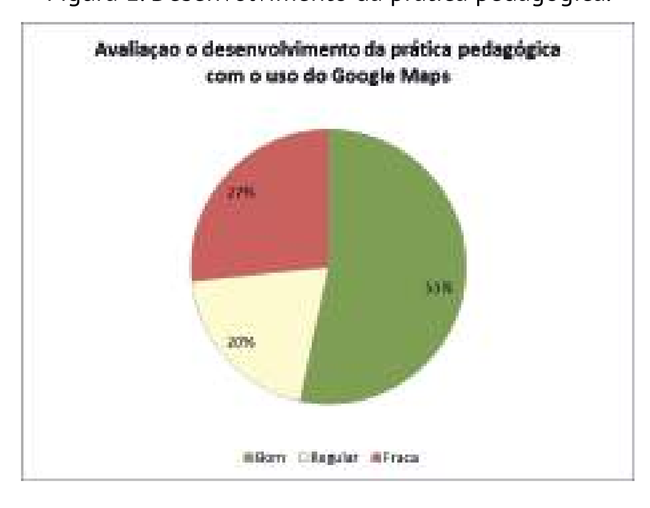
mentos, movimentos e ações reais dos sujeitos que constituem as práticas letivas e culturais que tramam no território escolar.

Metodologicamente, o processo da investigação concedeu-se mediante aos seguintes etapas de execuções: primeiramente foi definido o conteúdo sobre a geografia de Portugal; na sequencia foi feito a explicação para os estudantes em como lidar com a engenharia e os campos possíveis da ferramenta; e por último, foi definido para os estudantes delimitarem rotas, identificar com os marcadores pontos, inserir imagens, informações e dados relativos sobre a geografia de Portugal. Ao terminar todo processo, foi aplicado um questionário *online* abordando questões sobre o processo da prática ocorrida entre três semanas do mês de outubro de 2018.

4. Leitura e análise dos resultados

Para obtenção dos resultados foi aplicado um questionário composto por seis questões reportando a situação da ferramenta do *Google My Maps* no ensino de geografia. O objetivo desse questionário se deu pelo fato de saber a opinião dos estudantes participantes a partir do uso direto com a ferramenta. Dos 28 participantes, apenas 15 responderam o questionário. Sendo assim, perguntamos: "Como você avalia o desenvolvimento da prática pedagógica com o uso do *Google My Maps?*"

Figura 1. Desenvolvimento da prática pedagógica.



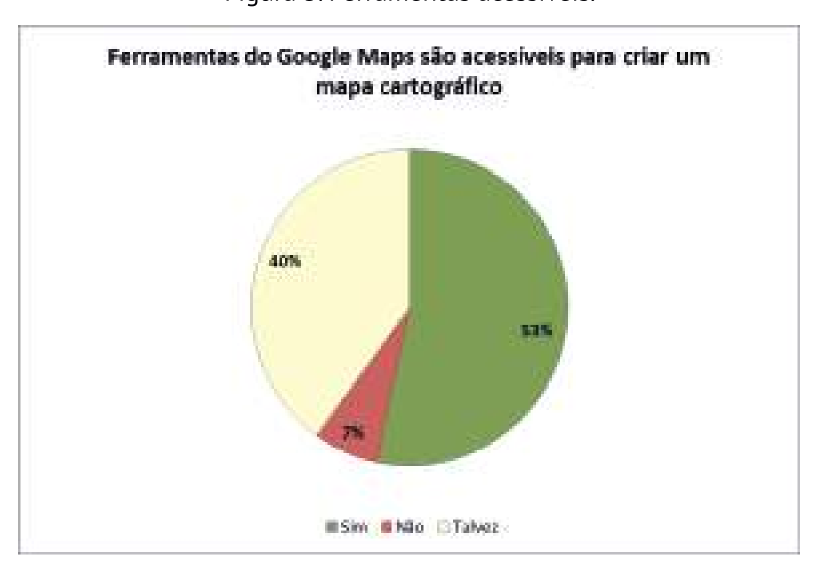
O gráfico de respostas revelou-se que 53,3 % consideraram como "bom". Em complemento desse saldo, 20% assinalaram como "regular". A soma de ambos resultou em 73,3%. Sendo assim, atividade com o uso integrado do *Google My Maps*, caracterizou-se como uma proposta atraente e positiva para os estudantes. Por outro lado, podemos observar que 26,7% apontaram o desenvolvimento da prática como "fraca". Esse percentual é provocativo e ao mesmo tempo nos faz refletir porque integrar as tecnologias digitais na educação requer tempo e estrutura tecnológica, para que de fato os estudantes consigam lidar com ferramentas em que não estão habituados cotidianamente. Seguido dessa questão, perguntamos: "Você teve alguma dificuldade de fazer o uso do *Google My Maps*?"

Figura 2. O uso do *Google My Maps*.



De modo geral, os estudantes alegaram que tiveram dificuldades para manipular os campos que engendram a ferramenta. Pode-se notar que as dificuldades eram previstas, porque a ferramenta, por si só, constitui diferentes abas de habilitação, que exigi concentração, atenção e técnica para elaborar os mapas cartográficos. Por outro lado, constatou-se que 33,3% não demonstraram nenhuma dificuldade para cartografar os limites territoriais delimitados, bem como também fazer as inserções de informações, dados e imagens consoantes com o tema proposto. Em seguida, perguntamos: "Você considera que as ferramentas do *Google My Maps* são acessíveis para criar um mapa cartográfico?"

Figura 3. Ferramentas acessíveis.



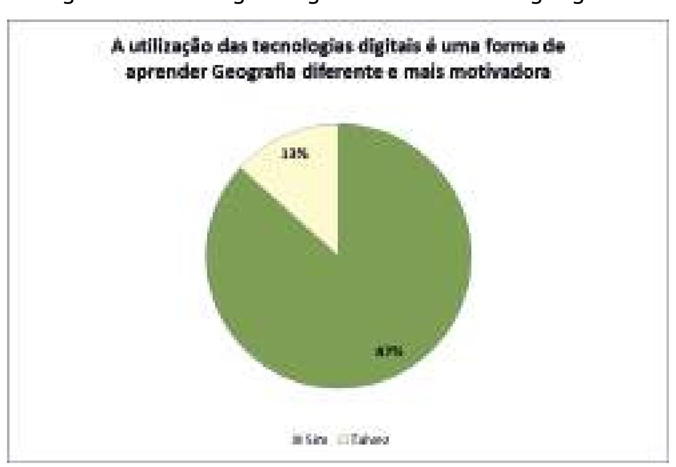
Os estudantes concordaram que o *Google My Maps* é uma ferramenta potencializadora para a elaboração de mapas cartográficos. Nessa altura, Tonini et al. (2014, p. 161) destacam que as potencialidades dessa ferramenta e suas múltiplas linguagens na aprendizagem correspondem na as-

sociação das "linguagens gráficas com as linguagens textuais". E, sobretudo, a partir "da simulação de espaços geográficos por meio do ambiente virtual". Tais relações possibilitam que os estudantes se aproximem cada vez mais do tema, do conceito, das suas características e, sobretudo, possibilita o estudante analisar e visualizar por meio da imagem e desenho, a estrutura, os movimentos e as informações do todo sobre o tema estudado. Em complemento a essa questão, perguntamos: "Faça uma pequena avaliação da prática realizada, concentrando-se principalmente nas fraquezas e pontos fortes dela".

> "muito boa, produtiva!"; "Precisa de uma melhor organização do plano de desenvolvimento do trabalho a tratar"; "Difícil acesso a internet"; "Fazer rotas a partir do Google é interessante mas um pouco confuso mas no geral é uma ferramenta boa"; "Pontos fortes foram que deu para conhecer melhor a ferramenta e o território e as fraquezas talvez tenham sido o material"; "Os pontos fortes são o conhecimento e o novo uso de tecnologias o ponto fraco foi a net e os meios"; "Eu acho que a criação da aplicação foi um bocado confusa porque não conseguimos criar logo a conta e então perdemos as explicações". "No entanto acho que o resto foi prático e é uma forma mais dinâmica para aprender geografia"; "Eu gostei bastante desta forma de trabalhar, o único problema é que nesta escola a internet não funciona como deve ser por isso este método foi mais complicado"; "Na minha opinião foi um pouco difícil e confuso por não estarmos habituadas a este tipo de método, mas depois de percebermos e praticarmos começamos a conseguir por em prática" (depoimentos dos estudantes).

No que tange aos pontos fortes da prática, os estudantes situaram, em linhas gerais, que a atividade revelou-se como uma proposta inovadora do cotidiano, porque não estão acostumados à usar ferramentas diferentes para aprender a geografia de Portugal e, sobretudo, aprender os conceitos da cartografia. Em contrapartida, os pontos fracos, centraram-se na situação da estrutura tecnológica que a unidade educativa oferece, ou seja, a internet com baixa frequência e a falta de computadores. Para o desenvolvimento da prática os estudantes tinham que trazer de casa os seus recursos tecnológicos e, com isso, foi um dos impeditivos que implicou-se no processo de co-construção dos mapas cartográficos. E, por último, perguntamos: "Você acredita que a utilização das tecnologias digitais é uma forma de aprender geografia diferente e mais motivadora?"

Figura 4. Tecnologias digitais no ensino de geografia



Observa-se que é impossível hoje as tecnologias digitais estar longe do dia a dia escolar. Pois os estudantes que adentram no espaço escolar estão munidos de tecnologias de uso pessoal (tablete, notebook, celular). E, por isso é importante que o professor saiba utilizar essas tecnologias em favor do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, nós professores precisamos arquitetar estratégias pedagógicas no sentido de formar os estudantes no campo das tecnologias digitais, ou seja, de prepará-los para a busca, para a pesquisa e para que saibam explorar no ciberespaço informações relevantes e consistentes. É preciso planejar e construir objetos de aprendizagens com os recursos tecnológicos mais avançados, garimpar fontes confiáveis, para desenvolver trabalhos com qualidade, e muitas outras tarefas (Tonini, 2013).

Nessa esteira, a mesma autora aponta, também, que trabalhar com as ferramentas digitais, seu impacto e influência na escola, é um desafio legítimo e altamente sedutor, já que a elas tramam fronteiras, especificidades e bairrismos, construindo novos modos de ensinar e aprender entre as paredes da sala de aula. Sendo assim, compreendemos que trabalhar com as tecnologias digitais no espaço escolar altera e contribui potencialmente no que diz respeito à construção e profusão do conhecimento em diferentes espaços e tempos e no que diz respeito na formação dos estudantes capazes de interferir-nos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais de sua própria cultura.

O encaminhamento de ações ligadas a natureza da ferramenta significa o favorecimento do desenvolvimento da capacidade e habilidades de análise sobre as informações, para que, de facto, o sujeito consiga transformá-las em conhecimentos que tenham total relevância com a materialidade de suas vidas. Em sintonia que essa interpretação, as pesquisadoras e professoras Tonini e Goulart (2017, p. 270) versam que as potencialidades das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas permitem “sacudir e revirar os terrenos a que estamos submetidos” e, principalmente “escape daquilo que é a visão da maioria, da homogeneidade dos processos” que cotidianamente ocorrem na sala de aula.

Através de cartografia *online*, imagens de satélite ou fotografias aéreas, estuante pode explorar ou trabalhar fora das aulas sem ter que sair dela, de uma forma mais real que isso traz o mapa tradicional em papel. Também é possível a observação de seu ambiente imediato e, assim, a conexão de novos conhecimentos com os outros que já possuem (Luque, 2011). Acesso à cartografia *online* permite que os estudantesinteragem com informações e realizar atividades de investigação, onde eles têm um protagonista de papel, tornando-se sentir mais motivados para este tipo de tarefa (Claudino e Spinelli, 2012).

A co-construção e co-autoria de mapas cartográficos demonstraram que o *Google My Maps* apresenta-se para a disciplina de Geografia como uma ferramenta potencial e complementar para trabalhar os temas, conteúdos e conceitos candentes que compõem a genealogia curricular de geografia de Portugal. Mas, para efetivar o seu uso correto emações pedagógicas que direcionam aprendizagem, requer todo um cuidado, tempo e técnica tanto por parte do professor quanto pelo protagonismo do estudante. Perante a prática pedagógica foi possível perceber que o professor de

geografia demonstrava conhecimentos frágeis e rasos a respeito de como lidar com as tecnologias digitais e, principalmente, com a própria ferramenta. Por sinal, essa constatação acarretou-se em duas situações pontuais: a primeira esteve associada ao desconhecimento do professor sobre a funcionalidade e operacionalidade de como elaborar um mapa cartográfico, e a segunda inscreveu-se na situação dos estudantes desconhecerem o universo da ferramenta para elaborar um mapa cartográfico.

Quer dizer, grosso modo, que a prática baseada na ferramenta, caracterizou-se como algo novo, inundada com inúmeras dúvidas, questionamentos e dificuldades. E, com isso, requereu o passo a passo minucioso, marcado, explicativo e dialogado e, mesmo assim, alguns estudantes obtiveram dificuldades de criar os mapas cartográficos (traçar rotas, habilitar os pontos principais, inserir imagens, informações e dados, salvar os mapas e entre outras situações). Já os estudantes que conseguiram resolver pedagogicamente os desafios proposto, certificou-se que as competências cognitivas foram exteriormente mobilizadas e determinadas por via dos canais da interação, comunicação, colaboração, integração e colaboração.

A implementação da ferramenta em regime presencial e em construção virtual envolvendo os estudantes e o professor de geografia mostrou-se como um recurso potencialmente eficaz, versátil e rico de conteúdo, porém as potencialidades não foram totalmente exploradas em sua plenitude, essencialmente no que diz respeito à exploração e o intercâmbio dos conteúdos para criar os mapas cartográficos. Observemos que no acabamento dos trabalhos, alguns elementos de identificação cartográfico faltaram serem finalizados, seja pelo tempo limitado, rede de internet lenta e/ou seja por ser uma ferramenta que não fazia parte do convívio educativo dos estudantes. De maneira bastante simplificada, podemos afirmar que, a contato direto com a ferramenta possibilitou explorar o máximo possível de potencialidades associado ao conjunto de fatores técnicos, operatórios e humanos (nível de usuabilidade, limitações e dificuldades).

5. Reflexões finais

A integração do *Google My Maps* enquanto unidade de conhecimento articulado à rotina pedagógica faz com que, na sala de aula desencadeia e reine outras formas de ensinar e aprender e, sobretudo, favoreça a efetiva democratização de acesso as informações, aos dados, as notícias que circulam na rede virtual. Configura-se como uma ferramenta importante para ser implementada e explorada no ensino, nas práticas letivas e culturais. É uma ferramenta que precisa fazer parte da agenda formativa dos professorespor quatro motivos pontuais: o primeiro motivo porque evidenciou na prática que o professor apresentou dificuldades para lidar com a ferramenta digital; o segundo motivo porque hoje os estudantes vão direto para escola munidos de informaçõese dominado as ferramentas tecnológicas e requerendo novas preposições pedagógicas, o terceiro motivo porque possibilita complementar e reforça na construção e difusão dos conteúdos, conceitos e temas da geografia escolar e o quarto motivo justapõe o segundo e o terceiro no sentido de tornar as aulas de Geografia mais instigantes, cativas e produtivas.

Considerando uso da ferramenta como importante estratégia metodológica na prática de ensino realizada com os estudantes da escola Carcavelos, foi possível constatar que o professor assumiu o papel de mediador e orientador na interação e construção dos saberes geográficos e cartográficos. Isso implica admitir, que o professor ficou responsável por intermediar os processos que compõem a engenharia digital da ferramenta no sentido de promover aprendizagem dos símbolos e significados que permeiam a linguagem cartográfica. Através desta ferramenta foi possível registar que o aprendizado não se deu somente por parte dos estudantes, mas também efetivou-se por parte do professor, interagindo, manuseando os campos da ferramenta, trocando ideias e resolvendo situações especificas no ambiente da ferramenta tecnológicas.

Por tanto, a composição das tecnologias digitais designadamente a ferramenta *Google My Maps* atrelada às práticas pedagógicas propicia operar diferentes posturas tanto no que diz respeito aos aspectos teóricas e metodológicas para trabalhar na escola, na sala de aula, no ensino, de modo significativo, colaborativo, espontâneo e dialogado, quando no que diz respeito aos aspectos humanos configurado por novos modos de pensar, de agir e de saber/fazer geografia não somente dentro da sala de aula, mas também nos outros espaços que integram a sociedade.

Referencias bibliográficas

Almeida, M. E. B. & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.

Claudino, S. y Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 49-58). Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.

Fava, R. (2014). *Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital.* São Paulo: Saraiva.

Giroto, C. M., Poker, R. B. & Omote, S. (2012). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura acadêmica.

Gómez, A. L. P. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso.

Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa. Investigação, formação e produção do conhecimento.* São Paulo: Liber livros.

Luque, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, 55*, 183-210.

Tonini, I. M. (2013). Movimentando-se pela Web 2.0 para ensinar Geografia. Em A. C. Castrogiovanni, I. M. Tonini & N. A. Kaercher (Orgs.), *Movimentos no ensinar Geografia*. Porto Alegre: Compasso. Lugar-cultura/Imprensa Livre.

Tonini, I. M. (2014). Os Meios de Comunicação, Tecnologias Digitais e Práticas Escolares de Geografia. *Revista da Faculdade Santo Agostinho*, *11*(2), 186-210.

Tonini, I. M. & Goulart, L. B. (2017). Desafios para potencializar o livro didático de Geografia. Em I. M. Tonini, L. B. Goulart, M. M. Santana Filho, R. E. M. W. Martins & R. Z. Costella (Orgs.), *O Livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina.

Tonini, I. M., Kaercher, N., Giordani, A. C., Castrogiovanni, A. C. & Costella, R. Z. (2014). *Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia*. Porto Alegre: Evangraf.

GEOLOCALIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON HISTORYPIN

Benito Campo País

benito.campo@uv.es

Juan Carlos Colomer Rubio

juan.colomer@uv.es

Álvaro Francisco Morote Seguido

alvaro.morote@uv.es

Universitat de València, España

1. Introducción

La utilización de recursos tecnológicos para el desarrollo de competencias ligadas al aprendizaje de estudiantes es una constante en los últimos años (Díaz, 2016a). En ocasiones, suele ser un problema la elección de estos por parte de los docentes, por la escasa formación existente sobre los mismos, unido a su uso concreto en las aulas, donde puede imperar el instrumental y poco crítico, entre otras situaciones (Maquilón, Mirete, García y Hernández, 2013). En este sentido, el aprendizaje y la reflexión sobre recursos TIC concretos, aparte de mitigar estos problemas, puede permitir el desarrollo de un pensamiento histórico y geográfico complejo (Buzo, 2017; Tally y Goldenberg, 2005).

Así, se presenta una intervención realizada en maestros en formación en *Historypin*[58], una aplicación que funciona como un banco de recursos colaborativo y donde el usuario puede interactuar con documentos de naturaleza histórica que se pueden insertar en un espacio geográfico determinado mediante un "pin" o chincheta en *Google Maps*. Esta clase de dinámicas permiten estudiar los cambios producidos entre el pasado y presente en relación con el espacio geográfico, junto con otras actividades de contenido histórico (Colomer, 2016). Por medio de una intervención en esta aplicación con alumnado de Magisterio de Educación Primaria, se pretende rastrear las estrategias utilizadas en la elección de las imágenes para trabajar el espacio y el tiempo (las representaciones de las que parten sus ideas) y que utilización concreta dan los estudiantes de este recurso. De esta manera, también hacemos una aproximación en la línea de otros trabajos centrados en las propuestas de aprendizaje sobre itinerarios que tienen su continuación en la plataforma Geoforo Iberoamericano (Campo, Rodríguez y Colomer, 2017) y las ideas del alumnado de Grado de Maestro/a sobre aspectos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Colomer, Campo y Santana, 2016).

El presente texto presentará estas cuestiones en las 77 respuestas realizadas dentro *Historypin*. Junto con ello, se podrá comprobar la percepción de los futuros docentes sobre el uso de aplicaciones tecnológicas que relacionen la construcción de un pensamiento histórico y geográfico, un ámbito en el que recursos como *Eduloc, Google Earth, Tagzania, Dipity*, y en este caso, *Historypin,* pueden jugar un gran papel.

Como se afirmaba anteriormente, en los últimos años estamos asistiendo a una irrupción en cantidad y calidad de aplicaciones digitales que pueden permitir una mejor comprensión de los conceptos y procedimientos de las disciplinas educativas. Los nuevos entornos basados en las tecnologías 2.0 permiten, además, ampliar el espacio donde se producen múltiples y diversas interacciones que acercan e incluso alejan del objeto de conocimiento (Álvarez y Payá, 2013). Además, estas Apps (Gardner y Davis, 2014) pueden aproximar a los discentes a un aprendizaje autónomo mediante una estructura simple de manejo (entre otros factores), algo que resulta necesario en un ambiente donde el alumnado está cada vez más próximo a la tecnología digital como amplio contenedor de saberes.

58 Puede consultarse en: https://www.historypin.org.

En el caso de la didáctica de las ciencias sociales, constatamos una pluralidad de actividades con aplicaciones como las realizadas en la ya desaparecida *Panoramio* (Mur y Rivero, 2015). A estos recursos le han seguido otros como los Sistemas de Información Geográfica (SIG), cuya utilidad dentro del mundo educativo está ya fuera de toda duda (Nieto, 2017). Estas aplicaciones, muchas de ellas gratuitas, permiten al profesorado trabajar contenidos que antes estaban reservados al libro de texto y/o a los materiales tradicionales. Además, determinadas prácticas con estos nuevos recursos movilizan al estudiante hacia la construcción de su propio aprendizaje con la utilización de la tecnología próxima con la que cuenta. En el caso de la enseñanza de la historia, como de la geografía, la combinación de este tipo de herramientas informáticas puede ayudar en el desarrollo de destrezas de pensamiento histórico y geográfico en ciencias sociales, que no son otras que aprender a representar y significar el pasado en relación con el espacio, construir conocimientos propios y a utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Esa capacidad no es ni intuitiva ni natural, sino que requiere de un proceso formativo gradual de instrucción (Araya y Cavalcanti, 2018; Lévesque, 2008; 2011).

Siguiendo esa línea de trabajo se refleja el uso que ha tenido en las aulas educativas universitarias la utilización de *Historypin*, una aplicación web consistente en la elaboración de un mapa colaborativo por los internautas que incluye fotografías y patrimonio material (Sánchez, 2010). Este recurso, creado en 2010 por una entidad sin ánimo de lucro, recoge en la actualidad infinidad de materiales históricos que, insertos en un mapa *google*, permiten contextualizar y poner en valor el pasado compartido. Como puede verse en la Figura 1, la propia aplicación permite comparar el pasado y el presente de espacios urbanos y del patrimonio material, hábitos sociales o culturales y realizar preguntas relevantes para el trabajo del pasado en el aula. Además, con esta propuesta se podía observar cómo intervenía la experiencia vivencial del espacio, los viajes imaginarios y reales, lo que esgrime Doreen Massey en "Algunos tiempos de espacio" para contemplar la necesaria relación de los temas espacio-tiempo (Martínez, 2013).

Figura 1. Ejemplo de la aplicación web *Historypin*.



2. Metodología y propuesta de intervención

Para el desarrollo de la intervención, se siguió un proceso similar al descrito en otros trabajos (Colomer, 2016) y que ayudase a organizar la actividad planteada. La intervención que aquí se describe se llevó a cabo en la materia "Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos aplicados", asignatura de 4º curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València en dos menciones o especialidades determinadas: Música y Pedagogía Terapéutica. En este caso, se trazó una intervención en una sesión de una hora de duración donde el alumnado seguía un proceso lógico articulado en una serie de fases diferenciadas.

1) El docente explicaba el origen y fundamento de *Historypin* y lo relacionaba con la importancia que las aplicaciones gratuitas y de acceso en red poseen para el trabajo en ciencias sociales.

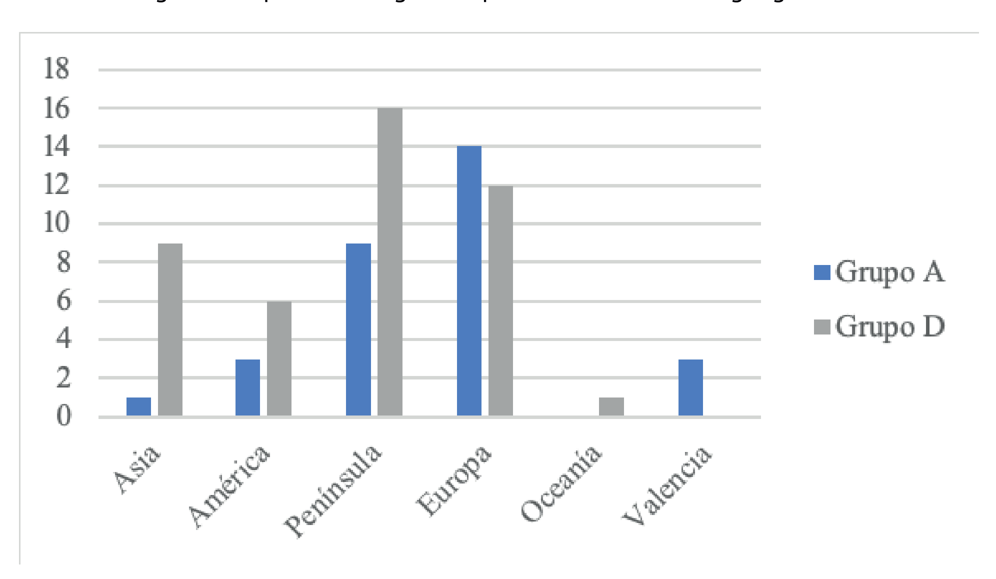
2) Los alumnos debían decidir y localizar un sitio al cual les gustaría viajar y explicar la causa en un comentario dentro de la misma aplicación.

3) Tras la inserción de la fotografía o el documento en el mapa, los discentes debían escribir un pequeño texto que contextualizase el documento insertado en el mapa y una posible y fiable datación. Durante todo el proceso, el docente actuaba como guía y, posteriormente a la elaboración de la actividad, realizaba una supervisión de los elementos insertos en el mapa y las descripciones realizadas. Al finalizar, el estudiante debía escribir un pequeño comentario donde indicase la utilidad que vería a esta aplicación en su trabajo con el alumnado y, finalmente, relacionar esa utilidad con algún aspecto del currículo de educación primaria con la indicación concreta de la causa por la cual se utilizaría este recurso y el bloque del currículo legislado donde se insertaría.

Desde el punto de vista metodológico, con esta intervención encontramos un estudio no experimental, ex post facto, donde las variables ya están determinadas por las propias concepciones de los estudiantes y donde no se pretendía intervenir en ellas, sino más bien conocerlas para ver hasta qué punto la utilización guiada de aplicaciones como *Historypin* u otras pueden modificar su percepción. El diseño de la intervención también vino condicionado por el acceso a la muestra: alumnado del Grado de Magisterio que cursaba una materia de ciencias sociales que incluía la explicación de este tipo de contenidos, aunque no un trabajo muy intensivo con los mismos.

3. Análisis de los resultados

Figura 2. Espacios escogidos a partir de su situación geográfica.



Si se analizan los elementos escogidos en función de su situación geográfica (Figura 2), se pueden observar aspectos interesantes que delimitan las representaciones sociales del alumnado. Así, la mayoría de destinos escogidos pertenece a Europa o la Península Ibérica y escasean de otros continentes o espacios menos reconocidos. Cabe destacar que durante la intervención la mayoría de los estudiantes solicitaron escoger un destino próximo a su domicilio (provincia de Valencia en su mayoría), aspecto que intentó evitarse en la medida de lo posible por parte de los docentes. Así, los discentes optaron por escoger espacios conocidos, guiados por un aspecto emocional de la península (Granada, Madrid, Barcelona…) o de Europa (Berlín, Londres o Bruselas). Esta inclinación hacia lo cercano, sobre todo a lo europeo, se relaciona con la idea de pertenencia e identidad que se ha ido potenciando en la construcción del espacio común. Un análisis del tipo de imagen escogida indica que la mayoría se decanta por edificios, calles, puentes, plazas o elementos patrimoniales relevantes para la cultura popular, obviando otros elementos urbanos como las vías comerciales que aparecen en contadas ocasiones. Sobre el ámbito cronológico escogido, abundan las imágenes comprendidas entre los años 1910 y 1930, aunque se destaca una presencia notable de recursos recientes, datados en la década de 1990, especialmente relacionados con espacios menos conocidos para el alumnado (como el caso de Dubái).

Tabla 1. Extracto de la relación de espacios escogidos con las razones personales para su elección.

Código de la muestra	Lugar escogido	Razonamiento
R8-A	San Francisco (EEUU).	"En 2012 estuve de luna de miel en Nueva York durante seis días y crucé Estados Unidos hacia el oeste para visitar Las Vegas, quedándome con las ganas de haber ido un poco más al oeste y haber visitado San Francisco (California). Pero por tiempo y distancias (sobre estar a hora y media en avión desde Las Vegas), nos tuvimos que volver a España."
R16-A	Plaza Sint Veerleplein (Gante)	"Desde que era pequeña, he querido viajar a tierras belgas; sus costumbres, su vida, su cultura, sus calles, su arte… me ha llamado siempre la atención y qué mejor manera que trabajar con ella en mi *Historypin* y conocerla un poco más."

La observación de un extracto de las razones facilitadas por el alumnado en lo que se refiere a la elección de las imágenes (Tabla 1), permite ver el peso que tiene la propia vida y las razones emocionales en la elección de los espacios geográficos descritos en la aplicación. A partir de aquí, se infiere que este ha sido uno de los impulsos fundamentales a la hora de elegir el espacio geográfico, aunque no se puede minusvalorar otras razones, como las condiciones externas, el tiempo dedicado a la actividad, en algunos casos muy escaso, lo que indica una elección precipitada del recurso y una descripción simple del mismo, o la propia búsqueda de imágenes en la red, donde siempre se opta por elementos mejor posicionados en los buscadores y ello refuerza la elección realizada por los estudiantes.

En general, las imágenes que eligen desde sus representaciones sociales se acercan a las dimensiones subjetivas del espacio que la geografía de la percepción y se explican desde la trialéctica organizada con las concepciones, las representaciones y las vivencias del medio geográfico (Souto y Campo, 2014). En cuanto a la historia, las representaciones aparecen desde las dimensiones subjetivas del tiempo, si las adaptamos a las ideas clásicas respecto de los tiempos entendidos como vividos, percibidos y concebidos (Díaz, 2016b).

En la Tabla 1, el estudiante R8-A ejemplifica la influencia de lo vivido, del recuerdo emocional, de las situaciones que ha experimentado y que ha dejado una impronta o huella en él/ella, de un espacio y un tiempo vivido que reconoce como singular porque les pertenece. Las razones que argumenta el estudiante R16-A son distintas a las anteriores, no ha estado previamente en ese lugar, su referencia se circunscribe a lo que sabe por medio de lo que ha visto en imágenes u oído de otras personas o medios, podríamos decir incluso que se trata de lo que se ha imaginado, pertenece a un espacio que ha construido a través de otros y a un tiempo que no contempla un eje cronológico preciso ni un conocimiento conceptual del hecho que ocurrió. Finalmente, escasean los recursos que apelen a un espacio concebido.

Tabla 2. Ejemplo de extracto de relación de temas del currículo que quieren trabajar con la imagen escogida y diferenciación por mención.

Mención	Contenidos escogidos (Selección)
Música R15-A	1. Aproximación a los tipos de empresas: productoras de bienes de consumo y de servicios. Sectores económicos. 2. Evolución demográfica. Población absoluta. Factores de la natalidad y la mortalidad. 3. Distribución de las principales países productores y consumidores de materias primas y fuentes de energía en el ámbito mundial.
Pedagogía Terapéutica R31-D	"La representación de ejes cronológicos, el entendimiento e interpretación de los cambios o la continuidad histórica y la importancia de utilizar fuentes diversas a la hora de buscar información y contrastar con el fin de validar interpretaciones distintas. Creo oportuno que en estos dos últimos cursos de primaria se ahonde en la importancia de conocer la historia desde todas sus interpretaciones, entenderla y ser crítico a la hora de plantearse el futuro tratando de evitar los errores cometidos anteriormente."

Finalmente, el alumnado de 4.º de Grado presenta propuestas en las que prevalece la diversidad de objetivos y problemas de aprendizaje a partir de la imagen escogida (Tabla 2). Ello se vincula a la pluralidad de informaciones que aportan estos recursos tecnológicos e implica una mejora de la formación docente para paliar los problemas que pueden venir de esa dispersión.

4. Conclusiones

Aplicaciones como *Historypin*, aparte de capacitar al alumnado a desarrollar su propio conocimiento mediante una aplicación colaborativa, permiten poner en valor herramientas que se vinculan claramente con aspectos de pensamiento histórico como la causalidad, la temporalidad, la utilización y contraste de fuentes o la inferencia. Todas estas capacidades, como ya se ha señalado (Saiz y Colomer, 2014), resultan fundamentales, si se desea que el alumnado se forme de manera crítica en un contexto donde la historia y las aplicaciones digitales puedan ayudarnos en su comprensión.

En cuanto a la aportación de la herramienta al pensamiento y conocimiento geográfico, esta favorece la alfabetización visual sobre los espacios, la observación y discusión de los elementos que lo definen como urbano, local, rural o natural, pero también sobre las dinámicas que producen su construcción social (Nogué, 2007). La información que se requiere para explicar la imagen elegida en *Historypin* fomenta la búsqueda de fuentes, referencias y sistemas de información geográfica necesarios para el conocimiento y la enseñanza de la geografía.

En cuanto a otros análisis que permite el estudio, destaca la elección de imágenes sobre la cultura aprendida o de hechos y lugares emblemáticos como la puerta de entrada al campo de Auschwitz, el Palacio de la Moneda o la Torre Eiffel. Se observa que la mayoría son escenarios que no representan la vida actual, no aparecen los problemas socialmente relevantes que emergen hoy

día en el contexto local o regional, como el *Brexit*, los nacionalismos excluyentes o los problemas de la democracia actual, pero tampoco del ámbito global como la crisis migratoria o las tensiones comerciales y económicas entre los bloques y potencias mundiales. Esto quiere decir que, pues así aparece en explicaciones de por qué eligen las imágenes, en la mayoría de estos estudiantes de grado persiste el concepto del aprendizaje de la historia y la geografía en base a elementos simbólicos y pasados. No relacionan los hechos y problemas actuales, vivos, como una forma de construcción del pensamiento histórico y geográfico, lo que debe conducir a reflexionar si en la formación inicial del profesorado tiene especial importancia el tratamiento de problemas socialmente relevantes o por el contrario prevalecen los aspectos teóricos que no los vinculan.

Referencias bibliográficas

Álvarez, P. y Payá, A. (2013). Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en red. *Cuestiones pedagógicas*, *22*, 119-141.

Araya, F. y Cavalcanti, L. S. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de geografía Norte Grande*, *70*, 51-69. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051.

Buzo, I. (2017). De las TIG a las TAG: integrando la información en el aprendizaje geográfico. En R. Sebastiá y E. Tonda (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI* (pp. 175-200). Alicante: Universidad de Alicante.

Campo, B. , Rodríguez, L. y Colomer, J. (2016). Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuestas de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el Geoforo iberoamericano. En L. Alanis et al. (Eds.), *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 141-154). Sevilla: Grupo Didáctica de la AGE y Universidad Pablo de Olavide.

Colomer, J., Campo, B. y Santana, D. (2016). Aportaciones al conocimiento de la ciudadanía global del alumnado del Grado de Magisterio en la Universidad de Valencia. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la ciudadanía global* (pp. 594-604). Madrid: Entinema-AUPDCS.

Colomer, J. C. (2016). Historypin: una app para el trabajo del pensamiento histórico en Didáctica de las Ciencias Sociales. En VV. AA. (Coords.), *IV Congreso Internacional de Investigación en Innovación Educativa* (pp. 171-176). Murcia: Editum.

Díaz, I. (2016a). *Competencias respecto a las TIC de los estudiantes universitarios del ámbito de Educación* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.

Díaz, M. (2016b). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. *Tabanque Revista pedagógica*, *29*, 43-68.

Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press.

Lévesque, S. (2011). What does it Means to Think Historically? En P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 115-135). Vancouver: UBC Press.

Maquilón, J., Mirete, A. B., García, F. A. y Hernández, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, *31*(2), 537-554.

Martínez, S. (2013). Doreen Massey y la creación de conceptos como lugares: un punto de encuentro entre trayectorias diversas. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *18*(1023). Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/b3w-1023.htm.

Mur, L. y Rivero, P. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *80*, 30-37.

Nieto, N. (2017). Educación geográfica con SIG en la escuela secundaria: análisis estadístico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, *16*, 41-51.

Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Saiz, J. S. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío: History and History Teaching*, *40*, 26-19.

Sánchez, F. (2010). Una ventana al pasado: historypin permite conocer el mundo tal y como era en el s. XIX. *Archivamos: Boletín ACAL*, *77*, 15-17.

Souto, X. M. y Campo, B. (2014). Representación del espacio forestal y educación ambiental. En R. Laborda (Coord.), *La contribución del árbol a la ciudad sostenible, Actas del XVI Congreso Nacional de Arboricultura*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Tally, B. y Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, *38*(1), 1-21.

LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE APLICADA A LAS CIENCIAS SOCIALES: UN ANÁLISIS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL GRADO DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL MODELO TPACK

Isabel María Gómez Trigueros

isabel.gomez@ua.es

Rocío Díez Ros

rocio.diez@ua.es

Universidad de Alicante, España

1. Introducción

Los progresos y modificaciones que se vienen produciendo en el seno de la formación del profesorado han inspirado la incipiente investigación que aquí se presenta. El nuevo rol del docente junto con la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los currículos oficiales de todos los niveles educativos han dado lugar a un viraje en los modelos de enseñanza y aprendizaje (E-A). Del mismo modo, las competencias del profesorado han dado un paso más allá de manera que, actualmente, no solo se precisa una formación en contenidos disciplinares concretos y una cualificación en pedagogía, sino también una capacitación en el uso adecuado de las tecnologías.

Junto a tales modificaciones, ha emergido un creciente interés por la denominada "brecha digital de género" (Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2012) o, lo que es lo mismo, proliferan los estudios que analizan si existen diferencias en el uso de las TIC entre docentes de ambos sexos. Tales investigaciones se han centrado, tradicionalmente, en el estudio cuantitativo del uso de los ordenadores con escasa referencia a la utilización cotidiana de tales herramientas y a su implementación en el ámbito de la educación (Ruiz y Sánchez, 2010).

Entre tanto, los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) inciden en la necesidad de formar *con* y *en* tecnologías (Comisión Europea, 2002), fomentando una preparación por competencias. Estas novedades han dado lugar a un fenómeno de modificación de los modelos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje (E-A) que plantean, como objetivo, la consecución de un sistema educativo superior que se adapte a los nuevos requerimientos de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). Pero, las TIC, por sí solas, no son suficiente para promover un verdadero y profundo cambio (Roig-Vila et al., 2015). Se precisa la implicación de todos los agentes que intervienen en los procesos educativos, prestando especial atención al profesorado y a su competencia digital (Gutiérrez et al., 2010; Ortega y Gómez, 2017), que adquiere un lugar preferente para la correcta incorporación de los recursos tecnológicos en los aprendizajes.

Tales circunstancias han potenciado el desarrollo de nuevos paradigmas educativos (Ortega y Gómez, 2017), que precisan de la inclusión de las TIC en los modelos educativos y, consecuentemente, la necesidad de desarrollar las competencias y las habilidades de los futuros docentes en el uso de las tecnologías como instrumentos básicos en su formación (Roig-Vila et al., 2015). Entre tales modelos educativos, destaca el *Technological Pedagogical Content Knowledge,* conocido por las siglas TPACK (TPCK o CTPC) (Cabero, 2014; p. 114) que incide en la importancia de llevar a cabo una correcta incorporación de las tecnologías en la tarea docente.

A partir de todo ello, esta investigación se plantea como objetivo central valorar, cuantitativa y cualitativamente, la existencia o no de diferencias de género respecto de la Competencia Digital Docente del profesorado en formación.

El contexto del estudio se ha focalizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, a lo largo de varios cursos académicos y en el marco de la Red de Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante.

2. Marco teórico de la investigación

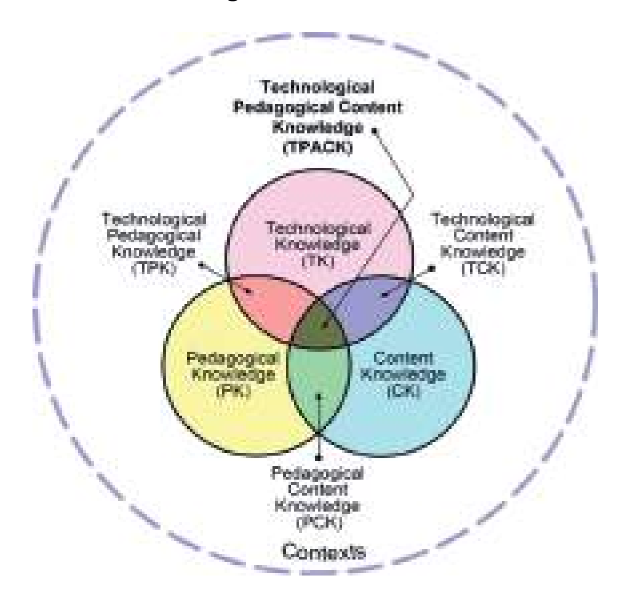
El concepto de competencia aparece recogido en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), en 2003 (Rychen y Hersh, 2003) por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). A partir de ese momento, el conjunto de competencias básicas se constituye en los aprendizajes imprescindibles para la ciudadanía. Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o esencial, DeSeCo señaló una serie de condiciones a cumplir, entre ellas debía "contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, ser aplicable a un amplio abanico de contextos (…) y permitir a las personas que la adquieren, superar con éxito exigencias complejas" (Mateo, 2010). Ligado a esta concreción aparecen las denominadas competencias docentes o profesionalizantes que, en cierta medida, vienen a responder a la necesidad de estructurar las diversas familias profesionales en referencia al EEES. Aunque existen muchas y variados listados de competencias docentes para profesorado, la competencia digital docente (CDD) adquiere una gran relevancia en los contextos educativos del siglo XXI.

En este sentido, la CDD vendría a ser el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital. Teniendo en cuenta todas estas prescripciones y siendo consciente de la necesidad de una formación en CDD, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ha desarrollado un Marco Común de Competencia Digital (2017) donde se señalan diversas áreas para la plena capacitación en CDD, tales como: Información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenido digital; seguridad de datos y personal, y resolución de problemas de los recursos digitales.

No cabe duda de que para que estos requerimientos competenciales lleguen al profesorado en formación es imprescindible que los docentes universitarios cuenten con una CCD de calidad (Ortega y Gómez, 2015). Si bien es cierto que se detectan ciertas reticencias a la hora de incluir las TIC al ámbito educativo superior relacionadas con creencias negativas respecto del binomio pedagogía-tecnología (Tirado y Aguaded, 2012), éstas no pueden prevalecer ante la demanda de una mejora en la formación de los profesionales de la enseñanza.

El modelo de E-A TPACK, desarrollado por los profesores Punya Mishra y Mattew J. Koehler (2006) de la Universidad Estatal de Michigan, identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Se incluye entre los modelos cognitivos en ambientes cooperativos donde se utiliza la tecnología y contempla la interacción de diferentes elementos.

Figura 1. Modelo TPACK.



En relación con las diferencias de género respecto de la CDD y el desarrollo de habilidades y aptitudes, se debe señalar que el mayor porcentaje de estudios que vienen realizando se centra en el análisis cuantitativo del uso de las tecnologías. Si bien es cierto que tales resultados son ilustrativos de diferencias importantes entre mujeres y hombres, no se puede dejar de lado su valoración cualitativa en relación con el uso concreto de tales herramientas por género. En este sentido, las "diferentes relaciones que chicos y chicas tienen con las TIC contribuyen a la conformación de identidades como usuarios de TIC diferentes, con diferentes aptitudes y (...) sentimientos de competencia hacia las TIC" (Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2012; p. 5). El uso generalista de los PCs es similar entre hombres y mujeres (Roberts, Foehr y Rideout, 2005). No sucede lo mismo en cuanto a otros usos de internet, como el ocio tecnológico, el acceso a plataformas formativas o de búsqueda de trabajo (Beavis y Charles, 2007), constando que, independientemente del contexto de uso, existen diferencias entre géneros tanto en acceso como en uso del ordenador. De manera general, se comprueba que los niños invierten mucho más tiempo que las niñas en el uso del ordenador, lo que implica que ambos géneros no vivan la misma experiencia (Mark, 1992).

Estudios como los de García, Gros y Escofet (2012) sobre la influencia del género en la cultura digital del estudiantado universitario ponen de relieve la necesidad de profundizar en los usos de las TIC por parte del profesorado en formación. En este sentido, se han realizado en torno a esta temática una intervención didáctica en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales con diversas tecnologías, así como programas informáticos para valorar y analizar tales recursos en el ámbito del género del usuario.

3. Contextualización y objetivos del trabajo desarrollado

Los resultados que aquí se exponen se han elaborado a partir de las respuestas obtenidas en las encuestas y las propuestas didácticas con tecnología, realizadas por 300 estudiantes en el ámbito de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, a lo largo de un curso académico, en el área de Ciencias Sociales que se desarrolla en diversos Grados (Infantil y Primaria) así como en el Máster de Secundaria.

El objetivo principal ha sido conocer las potencialidades del modelo TPACK para el desarrollo y adquisición del CBD en la formación inicial del profesorado. Del mismo modo, se pretende utilizar las conclusiones que se extraigan de esta investigación para reelaborar el currículo de la asignatura antes citada, adecuándolo a las necesidades y carencias que presenta el alumnado respecto de las herramientas y destrezas de ciencias sociales; proponiendo pautas de actuación para la resolución de los problemas observados en dicho colectivo; haciendo hincapié en aquellos aspectos relevantes que permitan a los futuros maestros y maestras alcanzar las competencias clave y específicas de las ciencias sociales, así como incidir en la consecución de la competencia tecnológica que recoge la Orden del Ministerio de Educación 3857/2007 de 27 de diciembre y la propia Declaración de Bolonia (1999).

4. Metodología de la investigación

El enfoque metodológico de esta investigación es eminentemente descriptivo y no experimental, con la intencionalidad de obtener la percepción del profesorado en formación. Como modelo de estudio se ha implementado un análisis mixto, cuantitativo y cualitativo (Tashakkori y Teddlie, 2008) a través de una herramienta básica como es el cuestionario online, de escala Likert de cinco opciones de respuesta.

En relación con el género, la distribución de la muestra por edad es la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Tabla cruzada de los valores descriptivos de rango de edad y sexo.

Rango de Edad	Sexo	
	Mujer	Hombre
18 años	33	3
19 años	17	3
20 años	57	10
21 años	55	12
22 años	30	7
Entre 23 y 29 años	43	5
Entre 30 y 40 años	17	2
Más de 40 años	3	3
TOTAL	**255**	**45**

La población objeto del estudio se ha seleccionado de manera no probabilística, dirigida e intencional (Argibay, 2009), consta de 300 participantes, docentes en formación en Grado de Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria, durante un curso académico. La muestra se considera significativa respecto del total de la población existente (Buendía et al., 1998) y se compone de 255 mujeres (85%) y 45 hombres (15%).

La medición de las variables estudiadas se ha realizado mediante el cuestionario mixto, adaptado a los objetivos de la investigación y validado por expertos de diferentes universidades públicas españolas. Se trata de un instrumento compuesto por 15 ítems organizados en tres bloques de contenidos: el primero, relativo a las características sociodemográficas de la muestra (ítems 1-4); el segundo, referido a los recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza de las ciencias sociales (ítems 5-10); el tercero, sobre la competencia digital docente de la muestra (ítems 11-15). Del total de las cuestiones planteadas, 11 de los ítems son de escala Likert de 5 puntos, que van desde el valor 1 *Muy en desacuerdo* hasta el valor 5 *Totalmente de acuerdo.* Las preguntas restantes (5 ítems) son de tipo cualitativo, abierto guiado. En relación con el procedimiento, se distribuyó el cuestionario por correo electrónico a través de la aplicación gratuita *Formulario de Google*. Los estudiantes recibieron el cuestionario a través de su correo institucional de la universidad y se les informó del objetivo de la investigación, así como de la confidencialidad de las respuestas.

4.1. Diseño de la investigación

Se ha utilizado una metodología activa y cooperativa con TIC en la que el alumnado ha sido el protagonista del proceso de E-A. El modelo que ha servido de motor a dicha intervención ha sido el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) para la correcta inclusión y utilización didáctico-formativa de diversas herramientas tecnológicas, tales como *Wiki*, *WebQuest*, *MiniWebQuest*, *Blog*, *MOOC, Drive, Dropbox, Prezzi, Slideshare, Moodle, Flickr, Youtube, Digg*, entre otras, integrando los contenidos de ciencias sociales desde una perspectiva experiencial y favoreciendo un aprendizaje significativo.

4.2. Muestra participante

En referencia a la muestra seleccionada, está formada por 300 participantes, alumnado de los grados ya citados, a lo largo de un curso académico. Se trata de un número representativo de la población total (*N*=2114), superando el mínimo deseable para este tipo de estudios en ciencias sociales con encuestas (Sevillano et al., 2007). Sobre el género y edad de los estudiantes, la información aparece especificada en la Tabla 1.

4.3. Instrumentos de medición

Con respecto al instrumento utilizado, como se ha señalado, se ha contado con un cuestionario formado por ítems con cuestiones escala Likert (cuantitativas) y otras abiertas y no dirigidas (cualitativas).

Tabla 2. Cuestionario con ciertas preguntas de la investigación.

P5. Conozco y soy capaz de utilizar correctamente los sistemas operativos, tales como procesadores de texto, hojas de cálculo, imágenes y presentaciones para elaborar actividades en ciencias sociales.
P6. Conozco, soy capaz de manejar adecuadamente y de distribuir contenidos didácticos mediante las aplicaciones de la Web 2.0 (Blogs, Wikis, Foros, *MOOC, Drive, Dropbox, Prezzi, Slideshare, Moodle, Flickr, Youtube, Digg*, entre otros) para ciencias sociales.
P8. Soy capaz de buscar y discriminar información-contenidos en la web para su uso didáctico de ciencias sociales.
P10. Conozco el software y el hardware básicos (paquete Office, navegador Google y similares) y soy capaz de generar contenidos de ciencias sociales a partir de tales recursos.
P11. Tengo la capacitación para implementar de manera adecuada las TIC para enseñar contenidos de ciencias sociales en el aula.
P12. Los estudios cursados cumplen mis expectativas en lo referente a mi formación en competencias docentes.
P13. Considero importante la formación continua en competencias docentes durante mi etapa profesional.
P14. Sé utilizar distintos dispositivos y herramientas TIC para mi futura labor como docente.
P15. Soy capaz de implementar, de manera adecuada, las tecnologías en mis futuras acciones como docente.

Para su elaboración, se ha tomado como referencia las propuestas de Gómez y Ortega (2014) y Gómez (2015), de que tienen en cuenta no solo los elementos conceptuales, sino también la relación entre los conceptos y los procedimientos. Dicho instrumento ha sido adaptado al objetivo concreto de esta investigación y validado por expertos universitarios de los departamentos de Sociología y Didáctica General y Específica de diferentes universidades españolas.

En relación con la fiabilidad y valor del instrumento, se debe señalar que se han extraído diversos coeficientes que han arrojado valores positivos respecto a su consistencia interna (Alfa de Cronbach $\alpha \geqslant 0{,}800$). Para la extracción de tales coeficientes, se ha utilizado el programa estadístico informático SPSS (versión 23).

5. Resultados y conclusiones

Al tratarse de un estudio en proceso, los resultados que aquí se presentan son iniciales y se deben considerar como no concluyentes y en desarrollo. Asimismo, se debe señalar que la mayoría de valores extraídos son percepciones del profesorado en formación con las dificultades que ello entraña.

A pesar de todas estas dificultades, se observa que el alumnado considera que su capacidad en competencias docentes y digitales docentes es adecuada. Tales resultados coinciden con la de estudios similares (Emine et al., 2014) en donde se corrobora la interrelación entre formación digital y acogida positiva de tales herramientas para la docencia en ciencias sociales. De igual forma, los docentes en formación muestran dificultades manipulativas de las tecnologías, como también aparece en trabajos como los de Roig-Vila et al. (2015).

En relación con la importancia de las competencias para su formación como profesorado, se constata que los participantes le atribuyen gran relevancia a tal aprendizaje en relación con su futura actividad como docentes. Este dato coincide con otras investigaciones que tratan este mismo tema (Cabezas et al., 2014) y donde se pone de manifiesto que el profesorado en formación considera necesario capacitarse en conocimientos digitales con la finalidad de llevar a cabo una correcta inclusión de las herramientas tecnológicas en su trabajo. En este sentido, se han obtenido resultados diferentes por género, otorgándole una mayor importancia a la formación digital las mujeres respecto de los hombres. Estos valores deben relacionarse con la diferente percepción que hombres y mujeres tienen sobre su capacidad para el uso manipulativo de las TIC (Erdogan y Sahin, 2010; Roig-Vila et al., 2015), que profundizaremos en nuestra futura investigación.

Todo ello nos permite constatar la importancia de una correcta y necesaria inclusión de las tecnologías en la formación docente, poniendo de relieve, al igual que otras propuestas realizadas en otros contextos (Baran et al., 2011), la importancia de desarrollar prácticas educativas con metodologías activas y cooperativas que tengan en cuenta el diseño de materiales para el aula de Ciencias Sociales. Por lo tanto, se puede afirmar la importancia de la inclusión del uso didáctico y no solo manipulativo de las tecnologías en la formación inicial del profesorado, teniendo como modelo de E-A el modelo TPACK, con la búsqueda de una correcta utilización de los recursos TIC en el aula de Ciencias Sociales, persiguiendo la consecución de objetivos curriculares, adecuándose a las demandas de la SIC, del EEES y desechando usos que poco o nada tienen que ver con una adecuada función docente.

Referencias bibliográficas

Baran, E., Hsueh-Hua, C. y Thompson, A. (2011). TPACK: an emerging research and development tool for teacher educators. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(4), 370-377.

Beavis, C. y Charles, C. (2007). Would the 'real' girl gamer please stand up? Gender, LAN cafés and the reformulation of the 'girl' gamer. *Gender and Education, 19*(6), 691-705.

Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia* (español). Recuperado el 16 septiembre 2016, de <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>.

Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1, 17*(1), 11-132.

Cabezas, M., Casillas, S. y Pinto, A. M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 48*. goo.gl/GFzFij

Comisión Europea (2002). Competencias clave. Eurydice, estudio 5. Recuperado de http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_UN_ES.

Díez Ros, R., Gómez-Trigueros, I. M., Moreno Vera, J. R., Ponsoda López de Atalaya, S., Vera-Muñoz, M. I. y Aguilar Hernández, B. M. (2017). Análisis de género del material didáctico de asignaturas de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 183-192). Barcelona: Octaedro.

Emine, K., Emre, N. y Kamil, N. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar, 21*(42), 119-127.

Erdogan, A. y Sahin, I. (2010). Relationship between Math Teacher Candidates' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) and Achievement Levels. *Procedia-Social Behavioral Sciences, 2*, 2707-2711.

Gil-Juárez, A., Feliu, J. y Vitores, A. (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social, 12*(3), 3-9.

Gómez Trigueros, I. M. (2015). *Proyecto a partir del modelo TPACK para desarrollar el aprendizaje de la Geografía en los estudios de Grado de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.

Gómez Trigueros I. M. y Ortega Sánchez, D. (2014). Los MOOC en la Didáctica de la Geografía: Aplicaciones en la formación inicial del profesorado de Primaria. En R. Martínez y E. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 229-244). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Gómez Trigueros, I. M. (2018). New learning of Geography with technology: The TPACK Model. *European Journal of Geography, 9*(1), 38-48.

Mateo, L. (2010). Origen y desarrollo de las competencias básicas en Educación Primaria. Temas para la educación. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza, 7*. Recuperado el 17 de marzo de 2018, de https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6989.pdf.

Mark, J. (1992). *Beyond equal access: Gender equity in learning with computers*. Newton: Education Development Center.

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

OCDE (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Recuperado el 2 de abril de 2007, de http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html.

Ortega Sánchez, D. y Gómez Trigueros, I. M. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 205-220.

Roberts, D. F., Foehr, U. G. y Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 years old*. Menlo Park, CA: Kaisser Family Foundation Study.

Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S., Sterrantino Asmussen, C. y Quinto Medrano, P. (2015). Actitudes hacia los recursos tecnológicos en el aula de los futuros docentes. *@tic. Revista d'innovació educativa, 15*, 12-19.

Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2010). El género como factor influyente en la estrategia para integrar las TIC en la práctica docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 37*, 67-76.

Rychen, D. S. y Hersh, L. (2003). *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE.

Sevillano, M. L. (2002). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: Editorial CCS.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in Mixed Methods Research: Calling for an integrative framework. In M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications* (pp. 101-119). California: Sage Publication, Inc.

Tirado R. y Aguaded, J. I. (2012). Influencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en las aulas. *Revista de Educación, 363,* 230-255.

EL CURRERE, UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS PROFESORES DE HISTORIA

Michelle Ordóñez Lucero

michelleordonezlucero@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México, México

1. Introducción

La basta producción en investigación sobre formación del profesorado de Historia ha permitido conocer las principales características de este grupo complejo y diverso, también ha aportado conocimiento relevante sobre concepciones en cuanto a la historia (Borja y Parra, 2017) a ciudadanía y educación para la ciudadanía (De Alba-Fernández y Navarro-Medina, 2018). Existen investigaciones que proponen analizar las prácticas a partir de informes narrativos como la de Gatti y Zatti (2015). Audigier (2008) ha realizado estudios sobre la relación entre lo que se llama currículum formal y vivido, y el análisis de las situaciones de enseñanza. Se han analizado los modelos mentales de profesores en formación (Oppong, 2018). Todas estas investigaciones dan cuenta de varios aspectos centrales en la formación del profesorado de Historia, el primero sería el reconocimiento de la centralidad del profesor en este proceso; el segundo, un reconocimiento de su subjetividad. También se observa la atención a procesos internos como los modelos mentales o las concepciones que, ahora se sabe, tienen repercusiones en la forma de cómo se enseña y aprende la historia. Cuando se analiza esta producción, también surgen preguntas como cuál es el impacto de todos estos factores en conjunto, dónde se construyeron y cómo, a partir de qué experiencias y cómo se puede orientar una transformación de estos.

Lo que aquí se propone es realizar un análisis de la forma en que cada uno ha vivido experiencias y relaciones escolares y educativas. Desde luego, existen propuestas para explorar el pasado de los profesores o estudiantes (Valencia, 2017), sin embargo, este no se ha vinculado con el presente y el futuro, o no se ha realizado con profesores con una larga trayectoria profesional. Para lograr este vínculo, aquí se propone recurrir al método *currere*.

El *currere* es un método desarrollado por el teórico del currículum William Pinar, quien propone este procedimiento autobiográfico para explorar las experiencias educativas pasadas y cómo estas dan forma a las concepciones y prácticas de enseñanza. Aquí se presenta una propuesta de aplicación de dicho método como dispositivo de formación continua, con profesores con experiencia en la enseñanza de la historia en el nivel medio superior o bachillerato.

El objetivo es mostrar a los educadores que poseen un enorme conocimiento práctico que los guía todos los días, que este es resultado de una combinación de teoría y práctica que surge en las experiencias vividas y encontrar espacios en los que puedan generar cambios transformadores, surgidos de la autocrítica, de la reapropiación de la responsabilidad sobre el currículum, y la recuperación de la libertad académico-intelectual que las políticas del eficientísimo han pretendido eliminar.

2. Origen y características del método *currere*

En 1975, Pinar (1975) escribió el primer texto dedicado a explicar el método. En *The Method of Currere*, presenta una explicación acerca de los supuestos teóricos y metodológicos que lo sustentan. Es necesario señalar que este método no permaneció estático, sino que se transformó a partir

de la experiencia y de las circunstancias particulares del campo del currículum a nivel mundial. Esto es visible si se compara ese primer texto en donde indica que el objetivo del método era que los profesores reconceptualizaran el significado del currículum (p. 8), mientras que en la primera década del siglo XXI escribía que, frente a las políticas anti-intelectuales del modelo neoliberal, los profesores debían hacer, individual y colectivamente, el trabajo de reconstrucción del currículum y la enseñanza, y para ello reformula el *currere* (2004).

Las características principales del método son la recuperación de la experiencia, la atención al estudio del presente, y la movilización al futuro, y para ello se propone una estructura en cuatro fases.

Fase regresiva

Consiste en volver al pasado, ya que ese pasado está permanentemente en el presente, aunque se ignore. La idea es que la regresión llegue hasta los primeros años de enseñanza. Sin embargo, se trata de las experiencias que recuerdan y surgen, sin forzar este proceso (Pinar, 1975, pp. 9-10). La utilización de la técnica de libre asociación para recuperar las experiencias y luego desarrollarlas será un aspecto vital para entender la relación entre la experiencia educativa y la situación actual.

En 2017, Pinar propone una reformulación de la fase regresiva del *currere* y señala el término *Reactivación* para hacer énfasis en la importancia de volver a experimentar el pasado (p. 1). Otro aporte interesante de este texto es la posibilidad de usar objetos personales (p. 8) para reactivar las experiencias.

Fase progresiva

Consiste en mirar hacia el futuro (Pinar, 1975, p. 12) lo que todavía no es presente, ya sea mañana, la próxima semana, los siguientes meses o el próximo ciclo escolar. De acuerdo con Pinar (1975, 2004), la forma en que imaginamos el futuro muestra los intereses del presente, los asuntos que nos están marcando en la actualidad. Los obstáculos que se pueden presentar en esta fase son la idea de que no se puede predecir el futuro y que el ejercicio es solo ficción (p. 12).

Fase analítica

El objetivo de esta fase es describir el presente biográfico. Se trata de encontrar la relación presente-pasado-futuro, pero no en términos cronológicos, sino ver la interrelación del futuro, presente en el pasado, el pasado en el futuro y el presente en ambos (Pinar, 1975, pp. 13-14). En 2017, Pinar reformuló la fase analítica del *currere* y la llamó *Reconstrucción* (p. 1), con la intención de hacer énfasis en la necesidad de convertir en conocimiento la experiencia para lograr una comprensión de quién es uno y de lo que está en juego en el momento presente.

Fase sintética

El objetivo es decir con la propia voz cuál es el significado del presente, cómo contribuyen la formación escolar y el trabajo profesional al presente, ¿dan luz para mirar la situación actual?, ¿obscurecen? (Pinar, 1975 p. 15). En *What is Curriculum Theory?* (Pinar, 2004) presenta esta fase como un momento de movilización individual y profesional. Vuelve a señalar el compromiso que cada uno tiene en la reconstrucción de las esferas pública y privada en el currículum y en la enseñanza. Invita a "entrar a la arena" (p. 10) y enseñar a nuestros compañeros ciudadanos lo que está en juego en la educación y concluye señalando que en nuestra época ser intelectual requiere activismo político.

Hasta este momento se ha referido al *currere* como un método de indagación y comprensión, pero también existen estudios sobre sus posibles aplicaciones en la formación inicial o continua de profesores.

El *currere* como dispositivo de formación de profesores

Kanu y Glor (2006) proponen el *currere* con estudiantes de programas de formación de profesores. Estos autores apuntan que los estudiantes que deciden optar por la docencia piensan que saben qué es y hace un docente, ya que han sido parte del sistema educativo por una buena cantidad de años. Estas ideas actúan como una especie de filtro de información y conocimientos y están presentes durante el ejercicio profesional y el proceso de formación.

Por su parte, Rose (2017) propone que los estudiantes universitarios deben escribir textos autobiográficos guiados por el *currere* como parte de su proceso educativo. Para sustentar esta propuesta, señala los aportes que la fase progresiva hace tanto a los profesores como a las instituciones. Ella utiliza el *currere* para explorar qué de sus cursos fue significativo para los estudiantes y cómo dan sentido a las experiencias en la universidad (p. 42). La fase progresiva ayuda a comprender el contexto, las motivaciones y creencias (p. 45). En cuanto a los aportes institucionales, señala que por medio de los textos autobiográficos se pueden detectar necesidades educativas, como cursos que aún no existen, o qué conocimientos están siendo privilegiados en la cultura institucional (p. 43).

Después de revisar estos señalamientos, queda claro que, para usar el *currere* como dispositivo de formación inicial o continua de profesores, se requiere tomar en cuenta los siguientes aspectos. La estructura de las cuatro fases, que se pueden trabajar de forma colectiva, para hacer una reconstrucción de las circunstancias compartidas en cuanto a la experiencia educativa. La discusión sobre cómo se dibuja el futuro a partir de lo que es el presente y el análisis del presente después de mirar al pasado y al futuro. Finalmente, la necesidad de tomar una postura, decidir hacia dónde y cómo seguir caminando.

A continuación, se resume la forma en que se retomaron estos elementos para aplicarlos con un grupo de profesores de Historia de Educación Media Superior, con experiencia de 10 o más años.

3. Los profesores de Historia y el *currere*

Esta propuesta tiene como objetivo principal explorar las experiencias de los docentes de Historia, por medio del proceso de escritura autobiográfica *currere*, para comprender la forma en que significan el currículum, su profesión y el entramado complejo que la conforma. Para lograrlo, se propone un proceso de trabajo con una duración de un año, divido en tres etapas.

En la primera, se abordan las fases regresiva y progresiva del *currere*. Para ello, se propone trabajo grupal en un taller de tres sesiones, las dos primeras enfocadas a la etapa regresiva, y la última a la progresiva. Siguiendo la propuesta de Pinar (1975), para lograr la regresión-reactivación de experiencias se usan guiones en torno a cuatro momentos del pasado (educación básica, educación media superior y superior, primer año de docencia, docencia en la institución en la que laboran actualmente). La función de los guiones es provocar la libre asociación, antes que solicitar la elaboración de un relato cronológico de la vida escolar. Por esta misma razón, los guiones no tienen preguntas concretas, sino que hacen referencia a posibles personas, materias, objetos o actividades que lleven a los profesores a volver a experimentar el pasado.

Siguiendo a Kanu y Glor (2006), después de cada momento regresivo se hace un espacio para que, quien así lo desee, comparta en plenaria alguna o algunas de las experiencias que reactiva. Esta parte del proceso tiene como objetivo restituir la voz a los profesores y generar afinidad e identidad entre los participantes cuando comienzan a notar coincidencias en los gustos, el posicionamiento político y social, la realización de actividades extracurriculares y la toma de decisiones. También sirve para ver cómo están realizando el ejercicio los profesores, si quedan claras las características y pasos del ejercicio autobiográfico.

Las tres sesiones del taller están separadas por uno o más días, esto con la finalidad de combinar el trabajo grupal con el individual. Cada participante debe continuar con la escritura de las experiencias en los días que no hay taller.

Para la etapa progresiva, se trabaja con un guion, que centra la atención a cómo serán las cosas el próximo ciclo escolar, el siguiente año, en uno, dos, tres años o los que puedan pensar. Se hace mención de las relaciones con colegas y estudiantes, los materiales, la enseñanza de la historia en la institución particular en la que se encuentran adscritos. También se hace un espacio para compartir en plenaria, esto permite ver si se hace el ejercicio a partir de las condiciones del presente o se elabora una ficción, además de que permite identificar aspectos que deben ser trabajados en las entrevistas individuales.

Después de completar la escritura de las fases regresiva y progresiva, se entrevista a cada uno de los docentes para realizar correcciones al texto autobiográfico, principalmente a cosas que no se entiendan o no queden claras, y para profundizar en aspectos que pueden ser álgidos para una discusión grupal. Las entrevistas tienen una duración máxima de dos horas y al final se hace un resumen de lo obtenido para que el participante lo apruebe como el contenido principal de la entrevista, luego se manda un escrito que resuma la entrevista y complemente el texto autobiográfico para que los profesores lo aprueben.

Después de las entrevistas y la corrección de las autobiografías con las entrevistas, se vuelve a trabajar en grupo, esta vez para las fases analítica y sintética del *currere*.

La segunda etapa también implica trabajo grupal, individual y entrevistas. Pero ahora comienza por la fase analítica. Para ello, se requieren las autobiografías producidas anteriormente. Para la tercera fase del *currere*, es necesario poder mirar al pasado y al futuro para poder decir cómo es el presente. En el pasado, se buscan las cosas que permanecen o que han dado forma al presente, en el futuro, aquellas del presente que tienen una relevancia tal que pensamos que van a marcar la vida profesional.

En el taller grupal se usa un guion que, sin hacer preguntas explícitas, lleve al profesor a mirar y describir el presente, retomando y conectando pasado-futuro-presente. Se mantiene el uso de la técnica de la libre asociación para iniciar o detonar la fase, se trata de unir los momentos en "lo que me está pasando ahora". Es importante animar a los profesores a reconocer los hechos como las condiciones de la situación actual, sin prejuicios, temor o actuar a la defensiva. De lo que se trata, es de convertir las experiencias en conocimiento, acerca de lo que está ocurriendo ahora.

Es importante que los profesores compartan en plenaria. Esto potencia la comunicación y la identificación de aspectos comunes que pueden ser atendidos de la misma forma. Además, la forma en que otros miran o interpretan experiencias similares a las propias puede dar pistas acerca de hacia dónde se puede avanzar ahora. En la discusión se trató de abordar aspectos como los estudiantes, los colegas, la institución, la enseñanza de la historia y la situación política, social y económica que se manifiestan en las autobiografías y que pueden ser estudiadas y analizadas desde la experiencia.

En esta misma etapa, se aborda la cuarta y última fase del *currere*, la sintética. Es el momento de decidir qué honrar y qué dejar ir, de reapropiarse del currículum y de la experiencia educativa. Cada profesor debe decidir hacia dónde quiere moverse a partir del análisis profundo de su autobiografía y de la de sus colegas, con los cuales, para este momento, ha compartido experiencias, expectativas y hechos. Para esta no se ocupa un guion, simplemente se pide a los participantes que libremente escriban los aspectos que les gustaría transformar y las formas y medios que encuentran para ello.

Nuevamente, la discusión en plenaria ayudará a encontrar o comenzar a dibujar formas de participación, de reapropiación de la voz y es un momento de impulso para que los profesores puedan tomar decisiones respecto a su vida profesional.

La última etapa consiste en la discusión grupal de las principales conclusiones a las que se ha llegado después del proceso. Esta se orienta a cómo la historia personal-escolar los ha llevado a entender la enseñanza de la historia de una cierta forma, cuáles serían sus características y cuáles son las aspiraciones para el futuro.

4. Consideraciones finales

Algunos de los problemas que se pueden presentar durante la propuesta son que los participantes no realicen las etapas de la forma que se pretende, queriendo hacer una reconstrucción histórica del pasado, e incluir algunas anécdotas sobre su vida. Es necesario indagar más sobre las posibles causas de esto. Una hipótesis es la reticencia para exponerse, otra, el impacto de las ideas de objetividad que han eliminado la experiencia personal como un conocimiento valioso y necesario para un colectivo.

Otro problema fue que el ejercicio progresivo fue complicado para los docentes. La mayoría optó por escribir lo que la institución, los colegas o estudiantes deberían hacer o ser, y se refirieron a su práctica en términos de lo que desearían para ellos. Si bien esta información también ayuda a mirar las condiciones actuales, es importante pensar en las repercusiones que tiene esto para la enseñanza de la historia. Sin dejar de reconocer que los profesores son profesionistas conocedores de su área, las dificultades que implica mirar el propio futuro pueden hacer más difícil enseñar la relación pasado, presente y futuro. También es necesario encontrar formas de ejercitar este aspecto y hacerlo más constante, sin caer en la ficción.

Un efecto esperado, pero que superó las expectativas, fue la identificación y afinidad que se generan al compartir las experiencias. Se identificó que entre algunos profesores del colectivo hubo roces y desencuentros en algún momento de la práctica, y la experiencia del taller los llevó a reencontrarse en metas, vivencias, sueños y motivos comunes. Algunos profesores señalaron que el taller les permitió despersonalizar episodios complejos del trabajo entre colegas, para comprender que fueron resultado de circunstancias y dinámicas institucionales más amplias.

Además de ser un método de análisis del currículum como experiencia, el *currere* ha demostrado ser un dispositivo de formación docente que incentiva la recreación de la identidad profesional. Requiere ser trabajado en un proceso guiado para que se convierta en un dispositivo de formación que promueva la reapropiación del currículum y la experiencia educativa, la transformación de la práctica del profesorado y el empoderamiento de este.

A pesar de ser profesores de historia, no es sencillo encontrar espacios en los que podamos detenernos a pensar en el pasado, el presente y el futuro, la forma en que se relacionan y cómo podemos tomar decisiones para orientar nuestras acciones. Esto repercute en las elecciones que se hacen respecto al ejercicio de la enseñanza, sobre todo en un contexto de fragmentación y anti-intelectualismo. La experiencia educativa se debe enriquecer con propuestas concretas respecto a conceptos, métodos, técnicas e instrumentos, pero debe ser mirada de forma integral si se quiere plantear propuestas concretas contra la concepción que mira la educación como un bien de consumo accesible solo para quienes pueden pagar por él.

Referencias bibliográficas

Audigier, F. (2008). La didáctica de las ciencias sociales, de la teoría a la práctica. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje (SEA), relaciones necesarias entre investigación y formación. En R. Alcázar y M. Díez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 261-288). Jaén: Universidad de Jaén-AUPDCS-UNIA.

Borja, S. y Parra, D. (2017). Cambios y permanencias en la concepción de la historia de estudiantes de Magisterio de la Universitat de València. En R. Martínez, R. García-Morís y C. García, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 34-41). Córdoba: Universidad de Córdoba-AUPDCS.

De Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2018). Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de educación infantil y primaria. En E. López, C. García y M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 491-502). Valladolid: Universidad de Valladolid-AUPDCS.

Gatti, V. y Zatti, M. (2015). Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos. *Clío & Asociados*, *20-21,* 319-330.

Kanu, Y. y Glor, M. (2006). 'Currere' to the rescue? Teachers as 'amateur intellectuals' in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 4*(2), 101-122.

Oppong, C. (2018). A case study of trainee teachers' mental models of history teaching before and after an initial history teaching professional development course. *History Education Research Journal*, 248-263.

Pinar, W. (2011). *Curriculum Studies in Mexico.* New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (1975). The Method of Currere. *Annual Meeting og the American Educational Research Association* (pp. 1-19). Washington, DC: AERA.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Pinar, W. (2015). *La teoría del currículum.* Madrid: Narcea SA de Ediciones.

Pinar, W. (2017). That First Year. *Currere Exchange Journal*, 1-10.

Pinar, W. y Grumet, M. (1976/2014). *Toward a poor curriculum.* New York: Educator´s International Press.

Rose, B. (2017). Progressing into currere´s progresive: taking action for an unknown future. *Currere Exchange Journal, 1*(1), 40-48.

Valencia, L. (2017). Fundamentación de las definiciones didácticas: una experiencia de formación del profesorado de historia y ciencias sociales para el desarrollo de la práctica reflexiva en el ejercicio profesional. En R. Martínez, R. García-Morís y C. García, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 303-311). Córdoba: Universidad de Córdoba-AUPDCS.

UTILIZACIÓN DE FUENTES DE ARCHIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Rosa M. Medir Huerta

rosa.medir@udg.edu

Jesús Granados Sánchez

jesus.granados@udg.edu

Salvador Calabuig Serra

salvador.calabuig@udg.edu

Universitat de Girona, España

1. Introducción

Se presenta una experiencia de formación inicial de profesorado de educación primaria, llevada a cabo en la Universidad de Gerona, en la asignatura de Ciencias Sociales 2, con una asignación de cuatro créditos para el alumnado, situada en el cuarto curso del Grado. La asignatura recoge la totalidad de formación inicial en didáctica de la historia. Una selección razonada de contenidos y metodologías se hace evidente, y año tras año intentamos desarrollar un programa formativo coherente con una formación sociocrítica del profesorado, ideología formativa que creemos compartimos entre buena parte del profesorado de maestro/a, no solamente los profesores de nuestra área de conocimiento. En cualquier caso, la experiencia aquí narrada no constituye, por el momento, una investigación en didáctica de las ciencias sociales; la pretensión es difundir el contexto, la metodología y los resultados de la experiencia didáctica llevada a cabo, tal y como la desarrollamos, como una experiencia -con cierta innovación- para tener en cuenta y reflexionar acerca de su idoneidad.

Tal y como han reconocido con anterioridad diversos autores (Tribó, 2005; Prats y Santacana, 2011), el trabajo en el aula escolar de historia con fuentes primarias:

- estimula el pensamiento crítico, adquiriendo una visión dinámica y perfectible de la realidad.
- facilita la aparición del pensamiento creativo y alternativo, ya que crea conocimiento y se adquiere conciencia de cómo ha evolucionado la sociedad.
- enseña a pensar históricamente, es decir, a situar el conocimiento construido en el tiempo y en el espacio sociales.
- la formación del pensamiento histórico es la principal razón aducida para la utilización de las fuentes primarias (Pagès y Santisteban, 2010), aunque presenten problemas de intencionalidad, parcialidad, diversidad, multiplicidad de temas, de formas y de orígenes.
- se adquieren las técnicas de lectura y análisis de las fuentes con una predisposición indagatoria en relación con las épocas históricas.
- es habitual el estudio del entorno con las fuentes primarias, lo cual puede desarrollar motivación y empatía, proceso que educa el comportamiento social responsable.

Estas mismas razones son válidas tanto para la formación de los escolares, como del profesorado desde una perspectiva sociocrítica.

2. Contexto académico y profesional

Nuestros estudiantes llegan al cuarto curso del Grado y es el momento de reflexionar acerca de las ciencias sociales en la enseñanza y llevar a cabo prácticas de didáctica de la historia. Ante-

riormente, en el segundo curso del Grado, lo han hecho con la didáctica de la geografía. Creemos apreciar una cierta apatía del estudiantado en relación con las ciencias sociales. Nuestra convicción pasa por romper esa sensación y demostrar cómo pueden desarrollarse las ciencias sociales de una forma activa, simulando la tarea descubridora de un historiador.

Un profesional trabaja con fuentes primarias y construye el relato de la historia con ellas. Nuestra elección es trabajar en algunas prácticas de la asignatura, también con fuentes primarias de la historia y mostrar cómo a partir de las fuentes del pasado (objetos, restos, testimonios orales, documentos escritos, documentos visuales) podemos desarrollar unas ciencias sociales competenciales. Nos acercamos al trabajo de un historiador, el cual desarrolla cuatro fases para su actividad de investigación: seleccionar, interrogar, interpretar las fuentes y, finalmente, explicar la escritura de la propia historia (Borghi, 2009). Pero añadimos una fase más, la propia del docente: diseñar su propuesta didáctica.

Diversos autores, especialistas en didáctica de las ciencias sociales, defienden, explican y describen la importancia de una didáctica con las fuentes directas de la historia, sean de tipo documental -y, por tanto, localizadas en los archivos históricos- o de tipo objetual y restos arqueológicos (Bardavio y González, 2003; Feliu y Hernández, 2011; Medir, 2013; Reverté, 2012; Santacana, 2005; Tribó, 2005, 2014). Asumimos esta línea de trabajo como imprescindible para la innovación educativa en ciencias sociales (en la escuela, a cualquier nivel) y en didáctica de las ciencias sociales (en la universidad).

Además, ampliamos nuestro contexto académico buscando en el currículum oficial de la educación primaria de la Generalitat de Catalunya aquellas pistas necesarias que nos justifiquen la didáctica con fuentes de archivo para el aula de primaria y, en consecuencia, para la formación inicial de maestros y maestras. Nos fijamos, lógicamente, en las descripciones curriculares del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural (Ámbito Conocimiento del Medio) del currículum de primaria.

Nuestra opción formativa para que los maestros y las maestras del futuro quieran trabajar con fuentes de archivo se relaciona claramente con dos competencias del currículum, área de Conocimiento del Medio:

- Competencia 1: plantearse preguntas acerca del medio, utilizar estrategias de búsqueda de datos y analizar resultados para encontrar respuestas.
- Competencia 2: interpretar el presente a partir del análisis de los cambios y continuidades a lo largo del tiempo, para comprender la sociedad en que vivimos.

Si tomamos en consideración la competencia 1, resulta evidente que un trabajo con fuentes de archivo lleva a la búsqueda de datos a través de fuentes directas documentales (textos, fotografías, planos, mapas, grabados). Estas fuentes deben saber interrogarse con método y rigor, tal

y como lo hacen los historiadores; por tanto, el alumno de primaria se convierte en un "pequeño historiador" y entiende que la historia se construye.

Fijándonos en la competencia 2, entramos de lleno en la comprensión del pasado y del transcurso del tiempo. Los documentos depositados en los archivos son el pasado, necesarios para interpretar el presente. Y si esta tarea es demasiado complicada debido a la edad de los alumnos y alumnas, como mínimo -y es suficiente- nos explica el pasado, que así va situándose en la estructura mental de los niños y niñas.

Pero si seguimos revisando el currículum de primaria, encontramos en la amplitud de contenidos explicitados para los tres ciclos muchas posibilidades que pueden ser una realidad, trabajando con fuentes de archivo. Como ejemplos, podemos citar: *uso de las fuentes históricas para obtener información y evidenciar cambios y continuidades a lo largo del tiempo de aspectos de la vida cotidiana y del entorno cercano* (citado como contenido en el ciclo medio), o bien *análisis de la evolución de algún elemento patrimonial del entorno cercano* (citado como contenido en ciclo superior).

Por tanto, nos reafirmamos en que nuestra propuesta de formación inicial es buena y adecuada para la tarea profesional de los maestros y maestras del futuro inmediato y que aporta innovación pedagógica, ya que se aleja de una concepción de la historia cerrada, aún muy presente en las aulas de la escolaridad obligatoria.

3. Desarrollo de la propuesta formativa

Se pide a los estudiantes universitarios diseñar una actividad didáctica apta para ser implementada en la educación primaria -normalmente en ciclo superior- a partir de fuentes de archivo. Se exige obtener la fuente primaria -añadiendo la prensa histórica- de un archivo histórico concreto, ya sea presencialmente o a través de los recursos online de los propios archivos.

Empezamos con una visita a un archivo histórico. Para ello, contamos con la colaboración inestimable, año tras año, del Archivo Municipal de Girona (AMGi) y del Archivo Histórico de Girona, de ámbito comarcal y provincial. Estas visitas son indispensables para nuestros estudiantes, los cuales, solamente unos pocos, han conocido con anterioridad un archivo histórico, normalmente gracias a los trabajos de investigación del bachillerato. Queremos reconocer la dedicación excepcional que los técnicos de los dos archivos mencionados nos dispensan cada año. Son necesarios muchos grupos de visita para cubrir nuestro número de estudiantes y adaptar mutuamente horarios.

Después del primer contacto o visita al Archivo Histórico, damos comienzo al trabajo -práctica que consiste, sucintamente, en:

1) Selección de una o más fuentes primarias (añadimos la prensa histórica) acerca de una temática de interés. Fuentes documentales: textos e imágenes.

2) Interrogación de las fuentes primarias. Siempre que sea posible, se pide evidenciar un diálogo entre las fuentes primarias y fuentes secundarias.

3) Elaboración de una propuesta didáctica para utilizar las fuentes escogidas en un aula de primaria.

El trabajo-práctica cuenta con un protocolo detallado de elaboración. Se trata de una tarea que requiere un tiempo largo de dedicación y, por tanto, con una ponderación alta dentro del conjunto de trabajos-prácticas evaluables de la asignatura. Animamos a los estudiantes a dirigirse a cualquier archivo de su "geografía personal"; así lo hacen, pero siempre resultan más visitados los dos archivos públicos de la ciudad de Gerona.

El protocolo detallado o guía de elaboración recoge los siguientes puntos:

1) Descripción del archivo histórico al que se ha acudido.

2)Los documentos fuentes primarias escaneados o fotografiados, en un nivel de resolución apta para leerlos en el trabajo (quizás no será el mismo que para llevarlos al aula; en todo caso, deben aclararlo en el trabajo).

3) Justificación de las fuentes escogidas: su idoneidad para ser explotadas en el nivel de primaria.

4) Objetivos didácticos y competencias a las que se contribuye.

5) Contenidos de diversos tipos que se aprenderán con la puesta en práctica de la propuesta.

6) Actividades de enseñanza y aprendizaje a realizar: su descripción, secuenciación y diseño de los materiales necesarios a punto de ser utilizados.

Queremos comentar una de las dificultades más habituales: la selección de las fuentes primarias. El trabajo puede realizarse en cualquier época histórica y en cualquier temática. El sistema de localización de documentos en los archivos no es fácil. Debemos orientar a los estudiantes para que escojan documentos fácilmente transportables a un aula y que aporten algo interesante, que describan un pasado que pueda conectar con la vida de los niños y niñas de primaria. Reconocemos su dificultad. Para ello, les sugerimos "pistas" para la elección, como son: fijarse en los documentos que los archivos ofrecen como "documentos singulares"; decidirse por documentos que puedan leerse con facilidad; intentar compaginar textos e imágenes. Finalmente, les facilitamos el texto elaborado en colaboración entre profesorado universitario de didáctica de las ciencias sociales y archiveros (Batllem et al., 2016) que describe posibilidades de documentación idónea para la etapa escolar.

4. El producto didáctico elaborado

Los estudiantes del cuarto curso del Grado elaboran su propuesta didáctica con fuentes de archivo. Realizar este trabajo al final de la etapa formativa es una gran ventaja: ya conocen la escuela, también el currículum oficial y han elaborado ya otros tipos de ejercicios de simulación didáctica en la mayoría de materias. Lo que más les sorprende y no conocen son el tipo de fuentes que pueden encontrarse en un archivo histórico y su relación con el área de Conocimiento del Medio Social y Cultural.

Desde el curso 2016/17, publicamos en el repositorio digital de la Universidad de Gerona los mejores trabajos, seleccionados por su nota, siempre que los autores den su consentimiento. Esta iniciativa ha sido posible por la buena disposición de la biblioteca de la universidad y por la demanda expresa de la asociación de archiveros (*Associació d'Arxivers-Gestors de Documents de Catalunya*), la cual se hace eco en su portal de la existencia de estos trabajos y los ofrece como recursos a sus socios y al público en general. La localización del repositorio es la siguiente:

http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/13889.

En el repositorio digital podemos consultar los trabajos seleccionados, que hasta el momento son los que se relacionan, con la intención de mostrar algunas de las temáticas surgidas:

1) *Benvolgut Carles Rahola* (Miu et al., 2017). Propuesta didáctica a partir de la correspondencia del escritor, historiador y periodista gerundense con la editorial Salvat con la finalidad de escribir diferentes entradas en un diccionario elaborado en los años treinta. Este trabajo fue premiado con un accésit en el *Premi M. Antònia Figuerola* de la Fundación Pedagógica El Brot, de Sant Joan Despí, en su edición 2016-17.

2) *Pont de les Peixataries Velles* (Escrivà et al., 2017). Propuesta didáctica acerca del origen y la construcción del puente mencionado, utilizando documentos textuales e imágenes: documentos administrativos, memoria de construcción, noticias, planos. Este puente es una de las obras de ingeniería más emblemáticas de la ciudad.

3) *Fires de Sant Narcís* (Isern et al., 2017). Propuesta didáctica que retrata el pasado del acontecimiento anual ciudadano más famoso: las fiestas de Sant Narcís. Se utilizan diversos documentos textuales como programas, carteles, noticias de los años 1863, 1896 y 1916. Finalmente, se hace una comparativa con el programa de 2016.

4) *Edifici de Correus* (Mas et al., 2017). Propuesta didáctica acerca de una fecha importante en la historia de la ciudad: la colocación de la primera piedra del edificio de Correos. Es el actual edificio y representativo punto de encuentro de los gerundenses. Se utiliza prensa, fotografías del acto y documentos administrativos.

5) *Diario de Gerona 1890* (Palomeras et al., 2017). Propuesta didáctica que representa una inmersión en la sociedad gerundense del 1890, a través del análisis e interpretación de un ejemplar del *Diario de Gerona*.

6) *El pantà de Sau, sempre ha existit?* (Celis et al., 2018). Propuesta didáctica acerca de la historia del embalse de Sau, a través de decretos, fotografías, mapas, documentos técnicos, relatos de personas.

7) *Dibuixos i cartes de la Guerra Civil* (Disla et al., 2018). Propuesta didáctica que descubre las cartas y dibujos que dos amigos se enviaban durante la Guerra Civil.

8) *En temps de guerra: Ferran Rahola* (Ayats et al., 2018). Propuesta didáctica que trabaja la correspondencia entre un joven soldado y maestro, desde el frente, y su familia, en Gerona.

9) *Els padrons de població dels anys 1848 i 1850 de la ciutat de Girona* (Peracaula et al., 2018). Propuesta didáctica para la explotación del Padrón poblacional, circunscrita a dos calles importantes del barrio antiguo de la ciudad.

10) *El Castell de sant Ferran, de Figueres* (Caballero et al., 2018). Propuesta didáctica acerca de la fortaleza-castillo de Figueras. Se utilizan imágenes fotográficas de finales del siglo XIX y correspondencia militar de principios del siglo XX.

4. Conclusiones

La realización de este trabajo-práctica con el alumnado de maestro de primaria pretende formar para realizar unas ciencias sociales en la escuela que valoren y prioricen el aprendizaje por descubrimiento -aprendizaje lento y haciendo investigación- frente a un aprendizaje por recepción -aprendizaje escuchando, leyendo, dialogando. No pretendemos hacer desaparecer este segundo tipo, sino, sencillamente, dar más entrada al primero, porque creemos que no es el más habitual en la escuela obligatoria.

Con este trabajo, los estudiantes conocen y valoran un equipamiento patrimonial, los archivos históricos, y descubren cómo unos profesionales -los archiveros-, que al inicio piensan muy lejanos al mundo educativo, se convierten, de pronto, en los mejores aliados. La proliferación de los servicios didácticos de la mayoría de archivos es una señal inequívoca de la necesidad del trabajo conjunto. Somos conscientes de que las dificultades aparecen, pero tal y como defienden autores que han estudiado la visión de los archiveros, las posibilidades de colaboración y de compartición de proyectos son muchas (Sebastián y González-Monfort, 2013). Nos queda pendiente un análisis más detallado de los trabajos de los estudiantes, en el sentido de comprobar hasta qué punto se hacen eco, ellos y ellas también, de una perspectiva sociocrítica en el planteamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje que proponen.

Creemos que nuestros estudiantes son receptivos a esta forma de trabajar y estamos seguros de que sabrán transportarla a la escuela, siempre que las circunstancias y el contexto académico escolar así lo propicien. Pensamos que el trabajo por descubrimiento y a través de proyectos es cada día más habitual, por tanto, la historia y el trabajo con fuentes primarias ha de tener una trayectoria ascendente.

Referencias bibliográficas

Ayats, B., Belda, C., Cano, J. y Goñalons, D. (2018). *En temps de guerra: Ferran Rahola.* (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/15785.

Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori Editorial.

Batllem, N., Soler, J., Calderé, X., Medir, R. M. y Tribó, G. (2016). La presa de contacte entre l'arxivística i l'educació: els continguts del web de l'Associació d'Arxivers-Gestors de Documents de Catalunya i l'aplicatiu Què puc fer als arxius? En J. Palos y P. Reverte (Coords.), *V Jornades Educació i Arxius. Patrimoni documental i centres educatius* (pp. 58-68). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/96942.

Borghi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Patron Editore.

Caballero, C., Genoher, A., Heras, G. y Ruiz, I. (2018). El Castell de sant Ferran de Figueres. (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/16027.

Celis, A., Moral, E., Sánchez-Camacho, M., Segura, M. y Vilà, M. (2018). *El pantà de Sau, sempre ha existit?* (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/15125.

Disla, A., García, A., Martínez, C. y Punsola, V. (2018). *Dibuixos i cartes de la guerra civil.* (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/16020.

Escrivà, C., Gámez, M. y García, B. (2017). *Pont de les Peixateries Velles.* (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/13911.

Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia.* Barcelona: Graó.

Isern, M., Pérez, E. M., Pernía, M. y Vargas, A. M. (2017). *Fires de Sant Narcís*. (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/13928.

Mas, M., Ramón, B., Rigat, A., Torres, L. y Vilanova, M. (2017). *Edifici de Correus*. (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/13930.

Medir, R. M. (2013). Taller de socials a partir dels arxius locals. En A. Alsina (Ed.) *Innnovació i investigació en didàctiques especifiques: la interdisciplinarietat a l'aula d'infantil i primària. Actes de les II Jornades de Didàctiques Específiques a les comarques gironines: Universitat i Escola* (pp. 81-86). Girona: Universitat de Girona.

Miu, I. G., Montero, F., Puigblanqué, I., Torralba, N. y Trabal, A. (2017). *Benvolgut Carles Rahola.* (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/13933.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes, 30*(82), 281-309.

Palomeras, S., Ruiz, Y., Sau, M. y Vallverdú, S. (2017). *Diario de Gerona 1890*. (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/13931.

Peracaula, A., Pinsach, L., Solé, A., Soler, J. y Tarrero, L. (2018). *Els padrons de población dels anys 1848 i 1850 de la ciutat de Girona*. (Trabajo de asignatura. Universitat de Girona, Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/16026.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-85). Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.

Reverté, P. (2012). L'elaboració de materials didáctics amb fonts d'arxiu. *Lligall. Revista Catalana d'Arxívistica, 33-34*, 205-219.

Santacana, J. (2005). La investigación en archivo: pautas y propuestas para la escuela secundaria. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 34*, 7-20.

Sebastián, N. y González-Monfort, N. (2013). El servei didàctic dels arxius. Què en pensen els arxivers del servei didàctic que s'ofereix a docents i alumnat ? En J. Palós y P. Reverté (coords.) *El món educatiu, usuari de l'arxiu per a la recerca. Quartes Jornades Educació i Arxius*. Sant Cugat del Vallès: 27 i 28 de juny de 2013 (pp. 255-273). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/54765.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori Editorial.

EL CINE: UN RECURSO ÚTIL PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE DEL PROFESORADO EN HISTORIA

Ignacio Perlado González

jperlado@unav.es

Onésimo Díaz Hernández

odiaz@unav.es

Universidad de Navarra, España

1. Introducción

El presente texto propone emplear el cine para la formación permanente del profesorado de historia y sugiere recursos que ayudan para enseñar Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato. Buscamos por tanto un doble objetivo:

a. Mostrar que el cine es un recurso necesario para la comprensión del mundo y la sociedad contemporánea, ya que las películas reflejan la mentalidad de una época histórica y, por lo tanto, facilitan al docente una mejor comprensión de la historia.

b. Hacer propuestas encaminadas a mejorar y ampliar los conocimientos del profesorado que faciliten un salto cualitativo en sus clases y, en consecuencia, repercuta en el beneficio del alumnado y de la sociedad.

Para lograrlo aconsejamos al profesorado diez películas que, junto a otros materiales (novelas, ensayos, etc.), fortalecen sus conocimientos de la historia del mundo contemporáneo. Esta sugerencia se complementa con la creación de una página web, www.pelisconhistoria.wordpress.com en la que pueden encontrar información de los títulos propuestos.

2. Marco teórico

Es indudable que un profesor de Ciencias Sociales, durante el período de su formación, debe adquirir una serie de conocimientos de la historia (contenidos) y las competencias didácticas suficientes para transmitir al alumno esos conceptos. Esto conduce a que, junto a la formación histórica, estudie un máster que incide en su formación didáctica y que le facilita el aprendizaje de las metodologías necesarias para la enseñanza de la historia. Se trata de sugerir al profesor los medios necesarios para que pueda realizar con éxito su labor docente.

El cine es un recurso que se plantea en la actualidad. En este sentido, entendemos que el cine, en un contexto educativo, no es solo un medio de comunicación, sino más bien una herramienta pedagógica permanente en los procesos de aprendizaje (Pereira y Marín, 2001). De hecho, Serra (2012, p. 239) intuye que las relaciones entre cine y pedagogía tienen mucho que ofrecer todavía.

La formación inicial que reciben los profesores suele ser completa. Sin embargo, con el paso del tiempo no se promueven espacios para el estudio de los contenidos de la historia y "el futuro exige que el profesorado atienda con especial interés a la formación, autoformación y preparación continuada" (Hernández, 2002, p. 9). Parece que los profesores de Historia que llevan tiempo ejerciendo su profesión docente encuentran obstáculos para actualizar y repasar sus conocimientos. Esto se debe, por un lado, a que las iniciativas destinadas al aprendizaje permanente suelen poner el énfasis en aspectos docentes o didácticos más que en los conceptos y los conocimientos relacionados con la historia. Y, por otro lado, a que los horarios sobrecargados y, en ocasiones, el alto precio de algunos cursos de actualización profesional no facilite su participación en actividades pensadas

para su formación. Por estos motivos, proponemos emplear el cine para la autoformación y apoyo en la labor docente en el aula de Historia.

Ahora bien, durante las últimas décadas del siglo XX se planteó un cierto debate entre los historiadores sobre la utilización del cine en la enseñanza de la historia (Romano, 1996, p. 131) e incluso que el cine es historia. Marc Ferro, señala Caparrós, fue "el gran pionero de la utilización del arte cinematográfico como fuente de la ciencia histórica y como medio didáctico" (2004, p. 17) y, por tanto, un autor de referencia junto a Pierre Sorlin. Sus investigaciones, desde la década de los sesenta, profundizaron en la investigación entre historia y cine, y facilitaron el debate sobre las posibilidades del cine para el estudio de la historia. De hecho, Caparros (2017, p. 24) y Rosenstone (2014, p. 12), entre otros, señalan las dificultades que encontraron para que el cine se incorporase en la docencia de sus facultades de historia y, al mismo tiempo, indican que la situación ha cambiado en la actualidad. Ambos autores aclaran que es habitual en los historiadores considerar una obra histórica si se basa en datos verificables. Por este motivo, en ocasiones se alarman cuando una película no tiene el rigor histórico suficiente y, muchas veces, no les falta razón. El cine muestra la vida y la sociedad contemporánea y, por tanto, una época y unas costumbres concretas. Cuenta historias, inventadas sí, pero que reflejan variados puntos de vista de un período de la historia. En este sentido, la conclusión a la que llega Burke nos parece de interés: "Pienso que los historiadores académicos tendremos que admitir que la ficción es más adecuada para la presentación de múltiples perspectivas que la lineal narrativa histórica, y también que el cine se adapta mejor a este fin que la escritura" (Burke, 2015, p. 20).

Al mismo tiempo, pensamos con Rosenstone (2014, p. 20) que no todas las películas de historia son iguales, ni de la misma calidad desde el punto de vista histórico. Por esta razón, nos parece que una propuesta concreta de películas favorece la formación del profesorado y, al mismo tiempo, facilita la selección de títulos de calidad para emplear en el aula.

3. Una propuesta para el profesorado

Aportar ideas para la docencia y, sobre todo, para la formación continua, personal e independiente del profesorado es uno de los objetivos principales de este escrito. Por esta razón, en este apartado proponemos a los docentes, en primer lugar, algunas ideas para llevar a cabo una actividad "de cine" en el aula de bachillerato. En segundo lugar, buscamos ofrecer unas pautas a seguir para obtener el máximo beneficio para su formación permanente.

El cine en la asignatura de Historia en bachillerato tiene mucho que aportar. Es cierto que la integridad histórica no se puede asegurar en todas las películas y, por este motivo, interesa poner la atención en si el director de la película selecciona un hecho del pasado para lograr una narración (una historia) convincente. De hecho, en ocasiones las llamadas películas de época no narran hechos históricos, sino que ofrecen un escenario de una época, una sociedad, un estilo de vida etc. que sí se ha dado en la historia.

A continuación, sugerimos tres propuestas. Las dos primeras pueden suscitar a los alumnos una manera distinta de acercarse a la historia y la última facilita al profesorado una guía para ampliar y actualizar sus conocimientos de manera individual.

a) Una propuesta "tradicional" sobre una película.

1. Elaborar una ficha técnica con datos de la película con un resumen breve (dos o tres líneas).

2. Analizar los hechos históricos que aparecen en la película.

3. Estudiar los personajes que aparecen en la película y valorar si se ajustan a la realidad histórica.

4. Comentar y explicar el hecho o época histórica que recrea.

5. Bibliografía.

b) Una propuesta "diferente" sobre una película.

1. Elabora en formato A4 un cartel de la película en el que aparezcan los datos técnicos principales.

2. Presenta a los personajes de la película en una presentación de *Power Point* en la que incluyas fotografías y audio descriptivo.

3. Busca en *Youtube* un documental de calidad sobre la época y escribe una crítica.

4. Elabora un listado de al menos diez películas y diez novelas que reflejen el mismo siglo en el que suceden los hechos de la película. Si tienes interés especial en alguno de ellos, puedes leer y elaborar un trabajo extra de una de las novelas.

5. Graba un vídeo con tu móvil en el que preguntes a 5 personas de la clase su opinión sobre:

- La credibilidad histórica de la película.
- La interpretación de los/las actores principales.
- La escena que más les ha llamado la atención desde el punto de vista histórico.

c) Una propuesta para el profesorado.

Con esta propuesta no se pretende hacer "trabajar" a los docentes sobre una película, sino que mejoren o adquieran conocimientos sobre una época o hecho histórico determinado. Por este motivo aconsejamos:

- Repasar el acontecimiento o momento histórico que refleja la película. En ocasiones puede servir una lectura profunda de un manual sencillo y bueno.

- Obtener información sobre la película. La web tiene abundante material y, aunque no todo tiene la misma calidad, puede servir su lectura o visionado para formarse una idea previa sobre lo que vamos a ver.
- Un buen consejo es la lectura previa o posterior de una buena novela de esa misma época. Refuerza el aprendizaje de los contenidos y facilita una visión crítica de la película.
- En ocasiones, algunos escritos sobre formación del profesorado plantean preguntas al docente. Sin embargo, nos parece que debe ser él quien se plantee cuestiones de interés: ¿qué he aprendido?, ¿qué me aporta?, ¿qué es lo que desconocía y en lo que debo de profundizar? La respuesta a estos interrogantes contribuirá, sin duda, en su formación permanente.

4. Materiales de ayuda para la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo

En este apartado presentamos brevemente diez películas que pueden emplearse en el aula o para la formación del profesorado. Debemos insistir en que no todas ellas están basadas en hechos reales y tampoco son las únicas ni las mejores. *Cartas desde Iwo Jima*, *Salvad al soldado Ryan* o la serie *Hermanos de sangre* probablemente tengan mayor calidad y más atractivo para el público joven que *La hora 25*. Sin embargo, opinamos que esta presenta una visión más amplia del período y facilita el interés por conocer las otras convirtiéndolas en una atractiva actividad para alumnos y profesores.

A) El siglo XIX

1. *Orgullo y prejuicio* (2005). Las ocasiones en que se ha llevado a la pantalla esta novela de Jane Austen han sido numerosas desde que la adaptó por primera vez en 1938 la BBC. La primera redacción de la obra de Austen, publicada en 1813, refleja la moda de la sociedad británica de finales del XVIII.

El contexto histórico en el que se desarrolla la película muestra una época de cambios en el campo inglés que provocaron un incremento de población. En el ámbito político acaban de finalizar las guerras napoleónicas durante el reinado de Jorge III y la regencia de su hijo Jorge IV, por enfermedad mental de su padre. La acción se sitúa a inicios del siglo XIX y en la película muchos de los paisajes están inspirados en los pintores paisajistas británicos del siglo XIX (Cartmell, 2010, p. 92).

En la película parece que la mujer tiene algo que decir. Sin embargo, uno de los personajes (Charlotte), apenas toma decisiones sobre su vida y debe buscar un buen partido para asegurarse así una posición. Es interesante analizar este aspecto de la sociedad de la época.

2. *Danton* (1982). Es una coproducción franco-polaca, encargada por el Partido Socialista Francés al director polaco Andrzej Wajda para preparar el bicentenario de la revolución. El guion se basa en la obra teatral de la escritora Stanislawa Przybyszewska *El caso Danton*, escrita en 1929.

La película comienza con la llegada de Danton a París, el corazón de una república presidida por Robespierre, que se encuentra en un momento trágico. Hasta los colores fríos con los que el director filma estos primeros planos descubren la carestía en la que se encontraba la república. Danton, consternado, resuelve actuar en el campo político intentando apaciguar y reconciliar posturas. Sin embargo, no lo consigue y decide atacar directamente a la convención. El Comité de Salud Pública, encabezado por Saint-Just, actúa contra él y, con falsos testimonios, logran condenarle a la guillotina en abril de 1794. En estas escenas, Wajda, de forma cruel y despiadada, ofrece la muerte de Danton y el resto de condenados.

La película tiene una segunda lectura. Polonia, patria del director, igual que París a finales del XVIII, se encuentra aterrorizada por un poder autoritario que ha impuesto la ley marcial. Por este motivo, parece que denuncia/protesta por la situación política en Polonia y es una alegoría de la resistencia del pueblo polaco. Un aspecto interesante para estudiar.

3. *El Patriota* (2000). Cuando vemos *El Patriota* por primera vez, nos damos cuenta de que no pretende dar una clase de Historia sobre la Guerra de Independencia, sino destacar “la acción de las milicias civiles que dieron temeraria y generosamente sus vidas e hicieron la revolución norteamericana” (Caparrós, 2017, p. 34). Al frente de las milicias se encontraba Benjamin Martin (Mel Gibson), que se involucra en la guerra para proteger a su familia.

Rodada en escenarios de Carolina del Sur, cerca de los verdaderos campos de batalla y con un vestuario cuidado, la película engrandece y justifica la misión de las milicias y sus enfrentamientos, en ocasiones poco ortodoxos, casi terroristas, con el ejército de su majestad, los llamados “casacas rojas”.

4. *Master and Commander* (2003). La acción de la película, dirigida por Peter Weir e inspirada en las novelas de Patrick O’Brian, se desarrolla el año 1805. Inglaterra resiste el empuje de Napoleón en el mar, en gran parte gracias al poder de su armada. En las costas de Brasil, la fragata capitaneada por Jack Aubrey (Russell Crowe) es atacada por un buque francés –el *Archeron*– muy superior. Resisten de manera titánica y logran huir gracias a la niebla. Desde ese momento, el capitán inglés navegará por los océanos para derrotar y capturar a su enemigo.

El doblaje español de la película acierta al contratar a Miguel Antón, especialista en terminología naval del siglo XVIII y traductor de las novelas de O’Brian. Del mismo modo, la película acierta al retratar la vida marinera, la educación de los guardiamarinas, el compañerismo, el miedo, la autoridad del capitán, etc. Las descripciones de las batallas navales de la época, el código de honor impuesto entre los marinos y las investigaciones del médico de a bordo (Maturin) en el navío y en las islas Galápagos están bien enfocadas.

5. El abuelo (1998). Inspirada en la novela homónima de Benito Pérez Galdós, Garci muestra la constante lucha en el siglo XIX español entre tradición y modernidad; el campo y la ciudad, lo nuevo y lo viejo, entre una sociedad burguesa –pujante y liberal– y una aristocracia –tradicional e íntegra– en profunda decadencia. Algunos autores consideran que tal vez la película, rodada a finales del siglo XX, pretende reflexionar sobre la sociedad española del momento "pues también en ella, tras 25 años de régimen democrático, se detecta una crisis de valores y la consolidación de una cultura materialista, egocéntrica y deshumanizada" (Moral y Colmenero, 2011, p. 140).

El guion y la interpretación de los personajes hacen de esta película un ejemplo apto para conocer la situación de la sociedad rural española de finales del siglo XIX.

B) El siglo XX

1. *Doctor Zhivago* (1965). Esta película es representativa de la Primera Guerra Mundial y de la Revolución Rusa. El británico David Lean lleva fielmente a la pantalla la novela *Doctor Zhivago* (1957) del premio Nobel de Literatura ruso Boris Pasternak. Lean se sirve de grandes actores, como Julie Christie, y de una fotografía cuidada realizada principalmente en bellos parajes de Madrid y Soria.

Zhivago es un médico y escritor que procura vivir ajeno a la revolución de 1917, y logra sobrevivir a la Primera Guerra Mundial. Durante la guerra, el doctor se enamora de una enfermera, Lara, también casada como él. Durante la guerra civil rusa, Zhivago es obligado a curar heridos. Todo es guerra y destrucción. Zhivago, un hombre pacífico, intenta escapar de la guerra, ser libre y feliz en un mundo en crisis.

2. *Lo que queda del día* (1993) es una película representativa del periodo de entreguerras. El director británico James Ivory se basa en la novela *Los restos del día* (1989) de Kazuo Ishiguro, premio Nobel de Literatura. Uno de los personajes es un aristócrata inglés amante de Alemania, lord Darlington, que reúne delegados de varias naciones con el fin de mejorar el *statu quo* generado por el Tratado de Versalles. El protagonista es su mayordomo, Stevens, fiel cumplidor de su trabajo, que prefiere no entender las conversaciones de los invitados de su señor sobre asuntos políticos delicadísimos. Stevens se siente inseguro ante la nueva ama de llaves, Miss Kenton. Pero el trabajo absorbente no le permite enamorarse, ni tampoco reconocer el verdadero carácter de las intrigas políticas de su señor.

La película, protagonizada por Anthony Hopkins en el papel del mayordomo y por Emma Thompson como ama de llaves, recibe ocho nominaciones para los Óscar, pero ningún premio. La guionista Ruth Prawer Jhabvala realza el papel del ama de llaves, rompiendo el protagonismo casi exclusivo del mayordomo en la novela.

3. *La hora 25* (1967) es una película representativa de la Segunda Guerra Mundial. El director Henri Verneuil se inspira en la novela homónima del rumano Virgil Gheorghiu (1949). Cuenta la odisea de un campesino rumano, Johann Moritz. Este hombre sencillo y

trabajador pasa año y medio en un campo de trabajo acusado de ser judío por un vecino poderoso, que le tiene envidia y desea a su mujer. Moritz se fuga a la capital de Hungría. En Budapest es apresado y condenado a trabajar en una fábrica en Alemania. Un oficial nazi le toma por un ario auténtico y ordena que le hagan fotografías con el uniforme alemán como propaganda. Después de haber sido prisionero de los norteamericanos se reúne con su mujer y sus hijos.

La película protagonizada por Anthony Quinn y producida por Carlo Ponti, alcanza mayor belleza formal y delicadeza que la durísima novela.

4. *El tercer hombre* (1949) es representativa de los primeros momentos de la Guerra Fría. El director Carol Reed se sirve del guion titulado *El tercer hombre* (1950) del escritor inglés Graham Greene. El escenario es Viena después de la guerra, dividida en cuatro zonas controladas por rusos, franceses, británicos y norteamericanos. Se trata de una historia de intriga. Un escritor americano de novelas del Oeste americano llega a Viena en busca de un viejo amigo. Al llegar le comunican que acaba de morir en un accidente. El protagonista teme que haya podido ser asesinado, pero enseguida intuye que podría estar vivo. Finalmente descubre que se encuentra escondido y que le busca la policía por ser un traficante de penicilina.

Reed rueda la mayor parte de las escenas en la zona histórica de Viena custodiada por las cuatro potencias. Cuenta con la actuación estelar de Orson Welles, una bella fotografía y una banda sonora imborrable. El film gana el Óscar a la mejor fotografía bien merecido por las imágenes de la ciudad señorial, a pesar de los edificios en ruinas y los escombros. Viena es un personaje más de esta película, una ciudad calcinada y sombría, lejana a su esplendoroso pasado.

5. *Cometas en el cielo* (2007) representativa del final de la Guerra Fría y del fundamentalismo islámico. El director de cine Marc Forster es fiel a la obra literaria *Cometas en el cielo* (2003) del afgano Khaled Hosseini. La película ridiculiza la tiranía de los talibanes en Afganistán, un régimen que prohibía las guerras de cometas y jugar al fútbol en pantalón corto. La acción se inicia en los años setenta con las vidas paralelas de dos niños, hasta que un acontecimiento traumático les separa durante muchos años. Finalmente, el protagonista regresa a su patria desde Estados Unidos en busca de su amigo y de la reconciliación.

En una entrevista, el director suizo reconoce la dificultad de mostrar una cultura y una historia orientales a los espectadores occidentales; y también manifiesta el placer de adaptar una novela original y atractiva con más de ocho millones de ejemplares vendidos en todo el mundo.

5. Conclusiones

Terminadas las propuestas filmográficas sólo nos queda ofrecer unas breves conclusiones. Somos conscientes de que "todavía hoy en el mundo de la docencia demasiados profesionales siguen pensando que mirar una película sólo sirve para entretenerse" (Breu, 2012, p. 67) sin embargo hemos llegado a la conclusión de que cada vez son más los profesores que opinan que el cine no sólo es una industria enfocada a la diversión, sino que apunta muchas posibilidades para la formación y transformación de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato.* Barcelona: Graó.

Burke, P. (2015). Puntos de vista: representar la guerra en la pantalla. En M. Bolufer, J. Gomis y T. M. Hernández (Eds.), *Historia y cine. La construcción del pasado a través de la ficción* (pp. 17-28). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, Diputación de Zaragoza.

Caparrós, J. M. (2004). *100 películas sobre Historia Contemporánea.* Madrid: Alianza Editorial.

Caparrós, J. M. (2017). *El pasado como presente. 50 películas de género histórico.* Barcelona: Editorial UOC.

Cartmell, D. (2010). *Jane Austen ́s pride and prejuice: the relationship between text and film.* Londres: Methuen Drama.

Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Moral, A. M. y Colmenero, R. (2011). *Revolución y contrarrevolución: El siglo XIX español en el cine*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares.

Pereira, M. C. y Marín, M. V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en Educación Secundaria. *Teoría de la Educación, 13,* 233-255.

Romano, S. O. (1995). Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la historia. *Estudios, 6,* 131-141.

Serra, M. S. (2012). Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica. *Educação, 35-2,* 233-240.

EL CINE Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Olga Macías Muñoz

mariaolga.macias@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

1. Introducción

La idea de formar a unos educadores que adquieran aquellas competencias que les permitan integrar la educación emocional dentro de sus actividades docentes no es nueva. Sin embargo, las dificultades que esto conlleva, entre ellas, la falta de un modelo teórico para trabajar las emociones de un modo sistemático en el aula, repercute negativamente a la hora de implementar la educación emocional en el aula (Bisquerra, 2004 y 2008). El objetivo del presente estudio es que los futuros profesores adquieran aquellas competencias emocionales que les permitan trabajar la empatía histórica y, con ello, poder abordar la competencia histórica y la conciencia ciudadana. El recurso didáctico para abordar este aprendizaje emocional es el cine, a través del visionado de filmes que aborden un contexto histórico y social en el que se vulneren los derechos básicos de la infancia.

En el presente estudio se expone una intervención didáctica que se implementa en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Bilbao, basada en el visionado de dos filmes cuyo eje argumental gira en torno a los derechos de los niños. A continuación, los alumnos plasmarán las emociones que el visionado de estos filmes les ha suscitado mediante la categorización de Plutchik (1980), con el objetivo de abrir un diálogo emocional que les ayude realizar el análisis de cada película dentro de su contexto, que va más allá de los meros contenidos cívicos y que busca promover actitudes proactivas frente a la lacra que supone hoy en día el demérito de los derechos básicos de la infancia.

2. El cine y la educación emocional en el Grado de Educación Primaria

Dentro de un ámbito educacional, Romaguera (1999) indica que a través de la obra fílmica podemos establecer una *metodología dialéctica*: ¿Bajo qué punto de vista podemos utilizar el cine como recurso didáctico? ¿Solo como palestra o vehículo de unos hechos y de unas emociones? Lo que sí que tenemos en cuenta es el lenguaje audiovisual como un recurso más de aprendizaje, ya que es en este lenguaje donde reside el poder de la imagen y nos sirve como refuerzo de unos conceptos e ideas que se transmiten en los filmes.

Por su parte, Pagès (2008) indica que en la enseñanza de la historia no siempre se puede alcanzar un equilibrio entre "una legítima emoción" y "un planteamiento científico y objetivo" de los acontecimientos que se enseñan y se aprenden, ya sean hechos traumáticos o cotidianos. Anania (2010) resume que la relación entre los medios y la historia se manifiesta a través de la actualización del discurso sobre el pasado y, también, a través de la capacidad de la memoria para elegir determinadas historias que hacen regresar el pasado al presente para poder construir un análisis articulado del presente. Acercándose a la sensibilidad del individuo, los medios de comunicación suscitan emociones y promueven una conciencia colectiva.

Nadie pone en duda la naturaleza del cine como un recurso para narrar historias y transmitir valores. El cine y la enseñanza de las ciencias sociales siempre han estado unidos. El uso de los filmes como recurso didáctico en este área está justificado por diferentes motivos: complementa y profundiza temas a estudiar; permite comprender aspectos relacionados y que forman parte de

un todo; ayudan a entender la sociedad, las relaciones de poder, las mentalidades y cuestiones de la vida cotidiana; enseña a ver las películas como algo más que un mero producto de ocio y consumo; contribuye a la formación general mediante la obtención de conocimientos, habilidades (en relación a deberes y derechos) y valores; ayuda a la socialización de los ciudadanos en el sistema democrático; permite observar los asuntos desde diferentes perspectivas y niveles de lectura; descubre la diversidad social y cultural; y, también, propicia el conocimiento de la cultura popular y de masas en general (Sánchez, 2012).

Por estas razones, se aboga a favor de la introducción del cine desde las primeras etapas de la escolarización. En particular, son numerosos los estudios que se han realizado sobre la conveniencia de utilizar este medio de expresión como un recurso más e igual de válido que otros métodos tradicionales de enseñanza dentro de la educación primaria (Ambrós y Breu, 2007, 2011). Dentro de las conclusiones del *Seminario de Educación en Comunicación* que se celebró en Barcelona (2005), se recoge que educar en nuestros tiempos debe consistir en reinterpretar e investigar, en hacer pensar y que, por lo tanto, la educación en comunicación (en nuestro caso, en cine), puede situarse al frente de los recursos educativos por su carácter interdisciplinario, motivador y por sus ventajas pedagógicas (ICE UB, 2005). En las conclusiones de este foro se recogía que la educación cinematográfica nos enseña, entro otras competencias, a tener una mirada más culta e ilustrada y que debía de ser contemplada en los currículos escolares obligatorios.

Teniendo en cuenta estas premisas, la escuela actual ha de plantearse de manera urgente la educación en comunicación audiovisual, ya que es una de las formas de comunicación y de manifestación cultural más importantes de nuestra sociedad. De no hacerlo, la escuela dejaría de educar a los futuros ciudadanos en una de las formas de expresión y de comunicación más importantes de las que se van a encontrar, imposibilitándoles entenderla e interpretarla, y relegándolos a un analfabetismo audiovisual. Por lo tanto, la formación del profesorado es un aspecto fundamental para la correcta utilización didáctica de los medios audiovisuales en el aula o como objeto de estudio (Corominas, 1996; Deó, 1996). En el caso que nos ocupa, los profesores universitarios se ven ante el reto de conseguir interesar y motivar al alumnado para que aprendan de un modo crítico a ver el cine y, en particular, a que cuenten con los elementos metodológicos necesarios para acercarse desde el cine hacia temas tan sensibles que se plantean desde la didáctica las ciencias sociales.

En el Libro Blanco del título de Grado de Magisterio (ANECA), las competencias que todo docente debe tener en el siglo XXI se agrupan en cuatro grandes ámbitos: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Estos ámbitos competenciales nos sitúan más allá de la formación tradicional centrada en el saber academicista, ajeno a la dimensión emocional del ser, para entrar en un nuevo enfoque formativo en el que lo cognitivo y lo emocional caminan de la mano en la convicción de que sus destinos están estrechamente vinculados (Bisquerra, 2004; Fernández y Extremera, 2005; Sarasola, 2011).

Derivado de este planteamiento institucional se encuentra la idea del docente como responsable de la formación integral de sus estudiantes (Palomera et al., 2010). Sin embargo, superar el olvido del que la vivencia y las emociones han sido objeto en el ámbito académico no es tarea fácil.

En nuestra sociedad, la mayoría de los adultos nunca tuvo la oportunidad de aprender a manejar sus emociones en los contextos formativos a pesar de que, inevitablemente, las experimentaban en cada minuto de su vida y tenían consecuencias tanto para ellos como para los demás. En este sentido, Brockbank y McGill (2002) plantean que el ámbito académico se ha desarrollado sobre el supuesto de que el intelecto es superior al cuerpo y de que solo la mente podría ser racional. Fruto de estas creencias, los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla.

En la actualidad, resulta difícil cuestionar que las emociones están presentes, de manera inevitable, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que influyen en ellos estimulándolos o dificultándolos. Asumiendo esta orientación, las competencias trasversales para la titulación de Maestro de Educación Primaria nos remiten a un profesional capaz de promover el desarrollo emocional de su alumnado como parte del desarrollo integral de las personas, y capaz de valorar sus propios estados de ánimo como factor que contribuye al progreso armónico e integral del alumnado (Macazaga, Vaquero y Macías, 2016).

La idea de formar educadores emocionalmente competentes no es nueva porque sus fundamentos ya se encuentran en las aportaciones de la pedagogía y de la psicología, entre otras fuentes. Los resultados de la investigación realizada en torno a los programas de intervención en educación emocional coinciden en señalar que la capacidad que el profesorado tiene de identificar, comprender, manejar y regular las emociones influye favorablemente en los procesos de aprendizaje, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y profesional. Estos resultados apoyan y refrendan las voces de aquellos que reclaman la necesidad de formar profesorado emocionalmente competente, capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales (Cabello et al., 2010). Sin embargo, la educación emocional sigue siendo una tarea pendiente en la formación del profesorado, tal y como lo expresan numerosas voces comprometidas con el reto de dar al mundo emocional su lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Brocbank y Mcgill, 2002; Bueno et al., 2005; Rodríguez Jiménez et al., 2013).

Entre las dificultades que deben enfrentar quienes se deciden a incluir la educación emocional en la formación del profesorado, se encuentra la escasez de modelos teóricos para trabajar de forma sistemática las emociones. En ámbitos universitarios se ha seguido el modelo pentagonal de competencias emocionales en permanente proceso de construcción, análisis y revisión (Bisquerra, 2003, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007; Macazaga, Vaquero y Macías, 2016). En este modelo, las competencias emocionales están organizadas en cinco bloques de contenidos que se han de trabajar de forma sistemática para lograr comprender, expresar y regular, de forma apropiada, los fenómenos emocionales. Estos bloques de contenido son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. En este estudio, presentamos la experiencia que se ha centrado en la conciencia emocional, entendida como la capacidad de percibir las propias emociones y las emociones de los demás. En nuestro caso de estudio, implica desarrollar la autoconciencia, la introspección y la reflexión a través de la auto-observación (López, 2007; Bisquerra, 2012).

Por otra parte, desde la pedagogía crítica, la educación tiene una función social, esto es, formar a la persona, al estudiante y al docente, de modo integral, es decir, posibilitando que descubra una comprensión autónoma del mundo y de la sociedad con un papel de activa participación social y constructiva. En este proceso de formación integral, la pedagogía crítica permite entrever la necesidad de diferenciar claramente entre "educar" e "instruir". Frente a un simple adoctrinamiento conceptual, pone de manifiesto que la educación enseña a pensar, transmite valores molares, intelectuales y, sobre todo, ciudadanos (Padilla et al., 2013). Habermas (1982) entendía la sociocrítica como una crítica ideológica hacia la emancipación, por lo que corresponde a los docentes dotarse como sujetos sociales de un carácter profesional y formativo, reflexivo y crítico para la gestión de prácticas y procesos de transformación social o, si se quiere, de un carácter revolucionario, pero ante todo humanizador (Padilla et al., 2011).

El recurso que usamos para trabajar la conciencia emocional con los alumnos es la adaptación del cuestionario que Ríos (2017) elaboró a partir de la categorización de las emociones de Plutchik (1980) y que aplicó en el contexto escolar colombino para evaluar la capacidad de empatía que presentan los estudiantes frente a las víctimas del conflicto armado que sufre ese país. Mientras que Ríos utiliza la imagen artística como soporte generador de las emociones, nosotros hemos abogado por el cine por las razones que hemos reseñado anteriormente.

3. Descripción de la experiencia didáctica

Se expondrá, a continuación, una intervención didáctica que se implementa en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Bilbao dentro de los seminarios de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica I. Esta intervención se basa en el visionado de dos películas (*Buda explotó por vergüenza* y *La tumba de las luciérnagas*). La elección de estas películas obedece a su temática centrada en la violación de los derechos de los niños en situaciones tan dispares como la vida cotidiana o un conflicto armado. A continuación, los alumnos tienen que completar una encuesta en la que, mediante la clasificación de Plutchik (1980), categorizan las emociones que les han surgido al ver cada una de estas películas y cuyos resultados, correspondientes a los cursos 20016/17 y 2017/18, se muestran a continuación. Conscientes de las reacciones emocionales que suscita el visionado de estas películas, hemos querido que los alumnos categorizasen sus emociones a través de un cuestionario cuyos criterios son los siguientes:

1. Interés/anticipación/vigilancia/optimismo.

2. Enfado/ira/furia/agresividad.

3. Tedio/aversión/odio/desprecio.

4. Melancolía/tristeza/pena/remordimiento.

5. Distracción/sorpresa/asombro/decepción.

6. Temor/miedo/terror/susto.

7. Aprobación/confianza/admiración/sumisión.

8. Serenidad/alegría/éxtasis/amor.

En el primer seminario del curso 2016-2017 (2016-17_S1) se les preguntó a los alumnos "¿Qué sientes después de ver esta película?" y debían escoger una de las ocho opciones arriba reseñadas. Muchos alumnos inquirían si no podían poner más opciones, por lo que en los tres seminarios siguientes (2016-17_S2, 2017-18_S1 y 2017-18_S2) se pidió a los alumnos que escogiesen tres de las ocho opciones indicadas en función de cómo sentían su importancia/prioridad y con una categorización del 1 al 3.

Como hemos indicado, las películas visionadas fueron *Buda explotó por vergüenza* y *La tumba de las luciérnagas*. La primera se visionó en el primer seminario del curso (S1) y la segunda en el segundo seminario (S2).

Los datos de los alumnos que asistieron a los seminarios se indican en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1. Alumnos que asistieron a los seminarios

SEMINARIOS	Nº alumnos	Edad	Género	
			F	M
2016-17_S1	132	19,04	66,67	33,33
2016-17_S2	130	19,08	66,92	33,08
2017-18_S1	121	18,79	68,60	31,40
2017-18_S2	141	18,91	67,38	32,62

Hemos presentado el análisis de las encuestas en tres tablas diferentes, correspondientes a las tres opciones que podían marcar los alumnos (Tabla 2).

Tabla 2. Opciones que podían marcar los alumnos.

SEMINARIOS	1.ª opción							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
2016-17_S1	4,55	18,94	12,12	53,79	8,33	2,27	0,00	0,00
2017-18_S1	4,96	35,54	14,05	30,58	8,26	5,79	0,00	0,83
2016-17_S2	6,15	20,77	14,62	50,77	2,31	4,62	0,00	0,77
2017-18_S2	7,80	12,06	3,55	64,54	3,55	6,38	0,71	1,42

Dentro de esta primera opción, observamos que, independientemente de la película que se ha visionado, aquellos criterios más elegidos han sido el 4 (melancolía/tristeza/pena/remordimiento), el 2 (enfado/ira/furia/agresividad) y el 3 (tedio/aversión/odio/desprecio) (Tablas 3 y 4). El resto de los criterios oscila con valores muy similares para cada uno de ellos. El reparto de la primera opción en el primer seminario del curso 2017-18, distribuido entre el criterio 2 y 3, puede obedecer a que a los alumnos se les permitió en esa ocasión elegir más de una opción.

Tabla 3. 2.ª opción elegida por los alumnos.

SEMINARIOS	2ª opción							
	1	2	3	4	5	6	7	8
2016-17_S1								
2017-18_S1	7,44	22,31	19,01	32,23	10,74	4,96	1,65	1,65
2016-17_S2	6,15	20,77	23,85	16,15	9,23	23,08	0,77	0,00
2017-18_S2	4,96	34,04	17,73	7,80	11,35	20,57	2,84	0,71

Tabla 4. 3.ª opción elegida por los alumnos.

SEMINARIOS	3ª opción							
	1	2	3	4	5	6	7	8
2016-17_S1								
2017-18_S1	5,79	13,22	19,01	23,97	19,01	16,53	1,65	0,83
2016-17_S2	5,38	19,23	16,15	26,92	13,08	18,46	0,77	0,00
2017-18_S2	3,55	17,02	21,28	26,24	12,06	14,89	0,71	4,26

En cuanto a la segunda y tercera opción, observamos que se vuelven a repetir como más elegidos aquellos tres criterios que fueron, a su vez, los más escogidos en la primera opción. En la segunda opción, los criterios más designados son, por orden de importancia, el 2, el 3 y el 4, mientras que la tercera opción serían el 4, el 2 y el 3. El resto de los criterios sufren algunas variaciones que pueden obedecer a los contenidos particulares de cada película.

Para finalizar esta intervención didáctica, se pasó al análisis específico de cada película dentro de su contexto histórico y la vulneración de los derechos de los niños mediante una ficha adecuada a cada filme. La categorización de los sentimientos pretende ayudar a los alumnos a argumentar aquellas reflexiones que tienen que trabajar en cada ficha con respecto a la importancia de cumplir y respetar los derechos de los niños. Se trata de un ejercicio de introspección en el que la conciencia emocional, es decir, la capacidad que tienen los alumnos de percibir sus propias emociones y las de los demás, ayudase a los alumnos a empatizar con unos personajes dentro de un contexto

histórico y, a la vez, extrapolar esta empatía hacia aquellas situaciones de la actualidad en las que se menoscaba el desarrollo integral de la infancia.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, nos disponemos a identificar los ámbitos más relevantes sobre los que se ha construido nuestra experiencia y que son referentes de partida para seguir avanzando en la construcción de conocimiento profesional sobre el tratamiento de las competencias emocionales en la formación de maestros.

- La importancia de la pedagogía crítica en la formación del profesorado. La educación emocional ha permitido el análisis crítico de los contenidos de los filmes visionados con el propósito de una reflexión por parte del alumnado en cuanto a la gestión de prácticas y procesos de transformación social basados en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos.
- El valor de la auto observación como estrategia de autoconocimiento y trabajo sobre uno mismo. Esta herramienta ha permitido al alumnado trabajar su conciencia emocional y les ha facilitado sistematizar el trabajo de reflexión sobre las competencias de las ciencias sociales.
- La necesidad de establecer procesos que vinculen la teoría y la práctica. En este trabajo se ha realizado en dos direcciones; por una parte, la experiencia que se reseña en este estudio es el resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje realizadas en la docencia de la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I; y, por otra parte, el propio alumnado ha construido su propio conocimiento a partir de su acción-reflexión en y sobre las actividades prácticas realizadas en los seminarios de la asignatura.

Referencias bibliográficas

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Anania, F. (2010). La metodología de la investigación histórica y los medios de comunicación. En J. C. Ibáñez y F. Anania (Coords.), *Memoria histórica e identidad en cine y televisión* (pp. 17-37). Sevilla-Zamora: Comunicación social. Ediciones y Publicaciones.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, *21*(1), 7-43.

Bisquerra Alzina, R. (2004). Educación emocional en la formación del profesorado. En M. J. Iglesias Cortizas (Ed.), *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (85-104). La Coruña: Universidad de La Coruña.

Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwe.

Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional.* Madrid: Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61-82. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297.

Brockbank, A. y Mcgill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación Superior*. Madrid: Morata.

Bueno García, C., Teruelo Melero, M. P. y Valero Salas, A. (2005). La inteligencia emocional en los alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *19*(3), 169-194.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación*, *13*(1), 41-49.

Corominas, A. (1996). Escuela comunicación audiovisual. Una asignatura pendiente a finales del siglo XX. En *Aula de Innovación Educativa, 56.*

Deó, F. J. (1996). Es para verte mejor. En *Aula de Innovación Educativa, 56.*

Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *19*(3), 63-93.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

ICE UB, Aulamèdia (2005). Conclusiones del Seminario de Educación en Comunicación. *Aula de Innovación Educativa*, *145.*

López González, L. (2007). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Macazaga López, A. M., Vaquero Barba, A. y Macías Muñoz, M. O. (2016). La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado. *REDU-Revista de Docencia Universitaria, 14*(2), 119-134. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5727.

Padilla, J. E., González, K. y Silva, W. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Revista Q*, *6*(11).

Padilla, J. E., Vera, A. y Silva, W. (2013). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *Ágora USB*, *13*(1), 367-402.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *13*(55), 43-53.

Palomera, R., Ruiz, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Desarrollo de la inteligencia emocional docente en los contextos escolares de secundaria. En A. Pérez Gómez (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*, 149-163. Barcelona: Graó.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: theory, research, and experience*. Nueva York: Academica Press.

Ríos Rincón, S. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. *Pensamiento, palabra y obra*, *18*(18). Recuperado de https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6283.

Rodríguez Jiménez, R. M., Caja López, M. M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P. J. y Terrón López, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *REDU--Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 213-241. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5598.

Romaguera, J. (1999). *El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Sánchez, J. (2012). *El Comentario del Film*. Recuperado de http://fjsher.webs.ull.es/materiales/apoyo_Comentario_del_Film.pdf.

Sarasola, M. R. y Sanden, C. V. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(4), 1.

TRABALHO COOPERATIVO E ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO (10-12 ANOS): CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Valter Rato[59]

valterespanhol1@gmail.com

Susana Ramalho[59]

susanaa.ramalho@gmail.com

Portugal

59 Professor do Ensino Básico.



1. Introdução

No presente estudo pretendemos descrever e analisar reflexivamente as pesquisas guiadas por projetos, com duas turmas de 5.º ano, como forma dos alunos trabalharem os conteúdos e as competências da História e Geografia de Portugal. É, portanto, nosso objetivo partilhar uma diferente estratégia de ensino, estabelecendo uma ponte com os documentos curriculares e assinalar as vantagens desta estratégia na formação de professores. Para tal, iremos seguir os seguintes eixos orientadores: a importância do trabalho cooperativo na formação cidadã dos alunos, o papel do professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) na gestão do currículo das Ciências Sociais e as potencialidades das pesquisas guiadas por projetos no ensino e aprendizagem das Ciências Sociais no 2.º CEB.

2. As pesquisas guiadas por projetos

A apropriação do currículo escolar por parte dos alunos pode ser realizada seguindo inúmeras estratégias de ensino-aprendizagem. As pesquisas guiadas por projetos são uma delas, em que os alunos trabalham inúmeras competências essenciais.

Os alunos a que esta descrição se refere frequentam o 5.º ano do 2.º CEB, tendo idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Ambas as turmas frequentam escolas da área metropolitana de Lisboa. Uma delas frequenta uma escola da rede pública e a outra um colégio privado.

As pesquisas guiadas por projetos são orientadas por um conjunto de fases: (i) planeamento; (ii) pesquisa, seleção e tratamento da informação recolhida; (iii) construção do produto final; (iv) comunicação; e, por último, (v) avaliação.

Na fase do planeamento, os alunos tomam contacto com as questões orientadoras do tema em análise que resultam do confronto efetuado entre as Aprendizagens Essenciais da História e Geografia de Portugal (cf. Ministério da Educação, 2018) e as Metas Curriculares da referida disciplina (cf. Ribeiro et al., s.d.) do 5.º ano. Cada grupo pode ainda registar no plano de projeto outras questões que lhes despertem curiosidade sobre o tema. O plano tem como grande objetivo a planificação, a orientação e a avaliação de todo o processo. É neste documento, comum a todos os grupos e a todos os projetos, que os alunos têm oportunidade de selecionar a forma que o produto final irá assumir, as fontes de pesquisa preferenciais e a data prevista de comunicação.

Na segunda fase, os alunos recolhem a informação que necessitam para responderem às questões propostas e definidas por si. Podem recorrer a diversas fontes de informação: livros diversos, manuais escolares, internet, assim como construir questionários e entrevistas. As pesquisas são realizadas preferencialmente dentro da sala, e, por isso, no seio de cada turma, tendo cada grupo à disposição a maioria dos recursos necessários. No entanto, podem ainda trabalhar na biblioteca da escola, tendo uma maior oferta de livros e de computadores.

No decorrer desta mesma fase, os alunos são confrontados com vários tipos de informações. Devem, assim, selecionar informação credível, essencial e que responda às questões propostas. Neste sentido, os resumos e a elaboração de esquemas afiguram-se como estratégias de resumo/sistematização da informação que mais facilmente orientam a seleção da informação necessária.

É na terceira fase que acontece a construção do produto final, podendo ser desde livros e folhetos a cartazes e apresentações em *PowerPoint*. Cada produto tem as suas características e formas de elaboração. É necessário, portanto, que os alunos se apropriem, para poderem transmitir o conhecimento aos colegas, da forma mais correta. Neste sentido, à medida que vão apresentando os projetos, é feito em coletivo uma sistematização de como construir cada produto final de um modo mais rigoroso possível. É, igualmente, importante que os grupos diversifiquem as suas produções ao longo do ano letivo, tendo oportunidade de contactar com todas elas.

A comunicação dos projetos é o culminar de todo o processo. É nesta fase que cada grupo partilha o que esteve a fazer, e vai querer corresponder com a responsabilidade que tinha de trazer as respostas às questões levantadas, uma vez que o projeto é um "compromisso social" (Correia, 2012, p. 13).

Após a comunicação, são realizados, em grande grupo, dois momentos: um de reflexão e outro de sistematização.

No primeiro momento, é realizado com toda a turma um balanço da comunicação e do percurso que o grupo de trabalho realizou, partilhando dificuldades, angústias sentidas e aspetos positivos. Este momento de avaliação/reflexão é essencial para a construção de futuros projetos, uma vez que segundo Lopes (2018),

> os alunos vão prestando cada vez mais atenção ao que lhes é enunciado, pelos colegas, sobre o seu trabalho, e começam a responsabilizar-se pelo que dizem aos outros, uma vez que sabem que a sua participação cada vez mais competente oferece um guia e uma ajuda aos restantes colegas neste processo de permanente reflexão sobre os percursos de aprendizagem (p. 53).

Sendo assim, estes momentos de avaliação acontecem no final de cada projeto e, ainda assim, em fases intercalares dos mesmos, quando se revela importante a sua realização, para os alunos terem *feedbacks* contínuos sobre o seu trabalho. A avaliação formativa e formadora releva-se importante neste processo de trabalho por projetos. Desta forma, "A avaliação não é um fim da aprendizagem, mas um dos seus mais importantes catalisadores" (Aires, 2011a, p. 71).

No momento de sistematização, o grupo em questão é convidado a partilhar um esquema síntese e/ou um resumo do(s) tema(s) apresentado(s) ou mesmo realizar aos colegas um breve questionário de consolidação sobre o tema em questão. Este pode estar contemplado no próprio produto final ou podem recorrer a aplicações informáticas: kahoot[60], socrative[61], entre outros. Estas

60 https://kahoot.com.
61 https://www.socrative.com.

perguntas funcionam como verificação para os colegas que assistem à comunicação e para o grupo que comunicou, por exemplo, avaliar se foi suficientemente claro aquando da mesma. A elaboração destes recursos permite que os alunos "passem por um processo de desconstrução destes instrumentos que, tradicionalmente, são da responsabilidade dos professores" (Marques, 2009, p. 48).

Os produtos finais são afixados na sala, permitindo, mais uma vez, uma partilha do conhecimento com todos. Esta partilha serve, igualmente, como recurso aquando da realização de exercícios de consolidação. Neste sentido, é também nossa intenção partilhar os produtos finais com toda a escola, como forma de suscitar interesse a outros professores e alunos para a realização de pesquisas guiadas por projetos. Esta dinâmica de partilha suporta a ideia de Niza (2001) em que os projetos são considerados "objectos de partilha, de solidariedade e de coesão comunitária" (p. 3).

Face ao que foi descrito, iremos refletir sobre a importância das pesquisas guiadas por projetos no ensino das ciências sociais e na formação de professores, seguindo os eixos orientadores: (i) analisar a relevância do trabalho cooperativo na formação cidadã dos alunos; (ii) destacar o papel do professor do 2.º CEB na gestão do currículo das Ciências Sociais; e (iii) avaliar as potencialidades das pesquisas guiadas por projetos no ensino e aprendizagem das Ciências Sociais no 2.º CEB.

3. Relevância do trabalho cooperativo na formação cidadã dos alunos

Importa, antes de mais, salientar a importância tanto do domínio cognitivo como do domínio pessoal e social. A este respeito, Niza (2018) relembra que não deve haver um fosso entre "a aprendizagem do currículo escolar, da aprendizagem da socialização que habitualmente constitui um currículo oculto (...) o currículo dos processos de socialização é inseparável dos processos intelectuais de trabalho de aprendizagem do currículo académico" (p. 8). Esta ideia está, igualmente, espelhada no documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (cf. Martins, 2018), em que é recomendado que estes estejam integrados em estruturas de cooperação, de partilhas de saberes e de opiniões de modo a garantir uma correta integração na vida em sociedade. Neste sentido, os trabalhos em grupo e o respeito pelo outro é fundamental serem trabalhados durante a escolaridade, desenvolvendo-se a competência "Relacionamento Interpessoal", prevista no referido documento oficial.

A competitividade ainda é uma realidade com que muitas das crianças se debatem nas nossas escolas. Para contrariar esta tendência, os trabalhos de grupo afiguram-se como uma estratégia de desconstrução desta ideia. É facto aceite que no futuro a esmagadora maioria dos alunos trabalhará em equipa com pessoas de diferentes idades, com opiniões, problemas e outras características diferentes.

Durante o trabalho nas pesquisas guiadas por projetos os alunos têm de cooperar entre si, para fazerem o melhor trabalho possível. É compreensível e aceite que nem todos dominem as diferentes fases e, por isso, cabe a cada elemento do grupo ajudar o outro. Cada grupo trabalha, por esta via, consoante o seu estilo e ritmo de aprendizagem e não é deixado para trás, criando-se

uma prática baseada na diferenciação pedagógica. Deste modo, "cada aluno assume um papel de responsabilidade pessoal na sua aprendizagem e é co-responsável pela aprendizagem dos colegas" (Marques, 2009, p. 44).

4. Papel do professor do 2.º CEB na gestão do currículo das Ciências Sociais

O currículo da disciplina de História e Geografia de Portugal é gerido conjuntamente entre alunos e professores. Perante o programa a que todos os alunos têm acesso, sob a forma de lista de verificação, são escolhidos em coletivo os conteúdos apresentados pelos professores e os que são entregues aos alunos para trabalharem sob a forma de pesquisas guiadas por projetos. Alguns conteúdos são também escolhidos para serem trabalhados em visitas de estudo. Desta forma, os alunos tomam consciência da estrutura do programa, bem como da responsabilidade de o trabalhar, que é entre estes e os professores.

Os projetos que os alunos realizam não se cingem apenas aos conteúdos do programa. Apostamos também em projetos que surgem dos seus interesses sobre temas da história e geografia (cf. Tabela 1). Marques (2009) defende esta ideia, referindo que se os alunos aprenderem apenas os conteúdos previstos no currículo escolar "seria reduzir o papel de formação sociocultural da escola e o desenvolvimento integral dos indivíduos à exclusiva transmissão e reprodução dos saberes escolares" (p. 42). As pesquisas que partem dos interesses dos alunos são também tidas como experiências de aprendizagens recomendadas por Martins (2017).

Tabela 1. Exemplos de temas de pesquisas guiadas por projetos e tipos de comunicação.

Exemplos	Formas de apresentação
Os grupos sociais na sociedade portuguesa do século XIII	Teatro
A distribuição dos climas no mundo	Cartaz
A China no século XXI	Apresentações em *PowerPoint*
Porque é que no dia 5 de outubro é feriado?	Cartaz

Neste sentido, têm surgido, essencialmente, dois tipos de temas relacionados com estes projetos: atualidade (questionamento da realidade) ou o meio próximo dos alunos. O desenvolvimento destes projetos permite: (i) o desenvolvimento do sentido crítico, da curiosidade e a análise e compreensão da atualidade, do meio próximo e, assim, da realidade social, permitindo aos alunos uma intervenção no meio em que estão inseridos (Dias & Hortas, 2018); (ii) o enriquecimento do currículo, pois existem muitas aprendizagens alcançadas nos projetos de interesse que mais facilmente são contextualizadas e compreendidas nos projetos do currículo, como por exemplo, a consciência de tempo através da relação entre passado, presente e futuro (Santisteban, 2011); (iii) a construção de motivações intrínsecas que implicam os alunos na aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010); (iv) a construção da ideia de que os professores não devem ser consumidores do currículo,

porque há aprendizagens e competências a desenvolver que não estão presentes nos documentos orientadores da educação; e (v) a concretização da integração curricular. Neste último aspeto, no entender de Beane (2003) e Aires (2011b), os professores não devem apenas propor atividades que se relacionem com o currículo escolar, mas outras que espelhem dimensões como experiências, conhecimentos prévios, interesses e ligações com a vida pessoal de cada um e com a realidade em que estão inseridos. Em suma, através deste princípio educativo, os alunos assumem uma atitude mais ativa e motivadora em todo o processo de ensino e aprendizagem.

5. Potencialidades das pesquisas guiadas por projetos no ensino e aprendizagem das ciências sociais no 2.º CEB

Muitos dos nossos alunos pensam que a História é uma área em que os conteúdos não mudam, uma vez que a história do passado já aconteceu e as relações temporais já foram estabelecidas. Todavia, através das pesquisas guiadas por projetos, os alunos assumem uma postura de investigadores ao reconstruírem a história e a geografia de Portugal, tendo por base o contacto com várias fontes históricas. Adotam, assim, o papel de historiadores e de protagonistas da história (Santisteban, 2011). A investigação histórica e a capacidade de formular questões são, nesta linha de pensamento, duas das dimensões do conhecimento histórico. A ideia de que o que sabemos hoje poderá não ser o que sabemos amanhã proporciona uma visão mais abrangente da realidade científica em que o conhecimento (das mais diversas áreas do conhecimento) está em permanente reflexão, mudança e reconstrução.

Desta forma, de acordo com Cachinho (2000) e com Dias e Hortas (2015), esta conceção investigativa proporciona aos alunos um trabalho continuado das competências da história e da geografia. As etapas das pesquisas guiadas por projetos, semelhantes ao método científico, espelham essas mesmas competências: levantamento de questões, identificação de hipóteses sobre a realidade, o uso de técnicas de recolha, tratamento e representação da informação, comunicação histórico-geográfica, debate de ideias, tomada de decisões e de posições sobre vários assuntos. Neste sentido, segundo Martins (2017), estas competências são as esperadas que os alunos atinjam no final da escolaridade obrigatória.

Existem ainda outras competências que são trabalhadas durante a realização dos projetos: sentido crítico, na medida em que os alunos "Avaliam e validam a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade" (Martins, 2017, p. 22); entreajuda, uma vez que é necessário "que se criem condições para que os alunos aprendam a pensar em coletivo, uns com os outros, isto é, discutindo, para aprenderem a pensar" (Lopes, 2018, p. 43); e responsabilidade, pois é transmitido aos alunos a importância de, em grande grupo, se trabalhar os conteúdos e cumprir o programa e, no pequeno grupo, cada um dar o seu melhor, trabalhando cada tema da melhor forma para que em conjunto se construa o conhecimento. Para concluir, segundo Niza (2018), a essência é "envolver os alunos em responsabilidades compartilhadas com os professores em autênticas atividades de criação e de apropriação conjunta de conhecimentos curriculares" (p. 8). Estas compe-

tências, aliadas às primeiras, são consideradas transversais, visto que os alunos podem mobilizá-las noutras outras áreas do saber e no seu quotidiano.

6. Conclusão

O trabalho investigativo descrito contraria a tendência tradicional de ensino da história e da geografia, seguindo um paradigma da transmissão de informação como tem sido uma prática frequente na disciplina de História e Geografia de Portugal. Assim, através das pesquisas guiadas por projetos verificámos que os alunos adotaram uma postura interventiva, participativa e reguladora no seu processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, apropriaram o currículo de uma forma mais bem conseguida, tendo uma maior motivação no estudo desta área curricular. Face a esta ideia, a escola deve proporcionar a formação de cidadãos histórica e geograficamente competentes, capazes de refletir e mobilizar (fazer) os seus conhecimentos (saber) em situações reais, vividas. Estas experiências tornam-se, assim, significativas.

Referências bibliográficas

Aires, L. M. (2011a). *19 argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.

Aires, J. A. (2011b). Integração curricular e interdisciplinaridade: Sinónimos? *Educação e Realidade, 36*(1), 215-230.

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, *2*, 91-110.

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo, 15*, 69-90.

Correia, C. (2012). Aprender através de projetos: *Escola Moderna, 43*, 12-36.

Dias, A. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia. *Saber & Educar, 20*, 188-200.

Dias, A. & Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. In E. Torres, C. G. Ruíz & M. Agustí (Ed.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.

Glasser, W. (1998). Como aprendemos. Teoria de Aprendizagem. Recuperado em 21 de outubro de 2018 de http://provaseegabaritos.blogspot.pt/2016/07/voce-sabia-que-quando-ensinamos--e.html?m=1.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lopes, M. (2018). Trabalhar por projetos cooperativos no ensino por disciplinas: partilha de uma "geografia cultural". *Escola Moderna, 6*, 43-55.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, *15*(2), 132-141.

Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, E. (2009). Aprender a aprender: Um percurso de construção dos saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal. *Escola Moderna, 33*, 41-50.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, S. (2001). Editorial – A socialização dos produtos socioculturais da escola. *Escola Moderna, 13*, 3-4.

Niza, S. (2005). Editorial – Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. *Escola Moderna, 24*, 3-4.

Niza, S. (2018). Editorial – Aprender a participar na construção da vida democrática. *Escola Moderna, 6*, 7-9.

Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C., Cunha, P. J. P. & Nolasco, C. C. (s.d.). *Metas Curriculares, 2.º Ciclo do Ensino Básico: História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Santisteban, P. (Coord.). (2011). *Didáctica del conocimento del medio social e cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA EL DE LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA[62]

María Martínez Camarena

mmartinez4@iesfuentesanluis.org

Juan Carlos Colomer Rubio

juan.colomer@uv.es

Universitat de València, España

62 Este trabajo se integra en el proyecto EDU2015-65621-C3-1-R, financiado por el Gobierno de España y los Fondos FEDER de la Unión Europea.

1. Introducción

La escuela actual define el aprendizaje en términos de competencias y busca centrar la atención más en el proceso de aprendizaje, en las actitudes y en cómo el alumnado construye el conocimiento, y no tanto en la transmisión y acumulación de conceptos de manera sistemática. Esta tendencia no es nueva, es producto de un lento proceso que intenta superar una visión centrada solo en contenidos temáticos y caminar hacia una formación más integral del alumnado (Zabala y Arnau, 2007).

En el caso concreto de la enseñanza de la historia, la organización tradicional basada en la enseñanza directa impide poner al discente ante la verdadera tarea del historiador: la de plantear problemas y buscar respuestas para, de este modo, contribuir a la formación del pensamiento histórico (a partir de ahora PH) clave para formar ciudadanos críticos. En este sentido el Aprendizaje Basado en Proyectos (a partir de ahora ABP) entiende el aprendizaje de forma global (Vergara, 2015) sin olvidar la interdisciplinariedad implícita en este tipo de metodologías. A partir de aquí, planteamos una propuesta que intente vincular nuevas metodologías docentes como la descrita, con la construcción de competencias asociadas al PH a partir de una propuesta didáctica concreta. De esta forma, se pretende integrar disciplinas, romper con la tradición de los ámbitos para simplificar los saberes y ampliar los tiempos de trabajo para mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado y atender a la diversidad propia del aula evitando las llamadas prácticas excluyentes, que van en la dirección contraria del derecho a la educación (Escudero, 2012).

2. Fundamentación teórica de la intervención

Nuestra propuesta se fundamenta en cuatro aspectos teóricos fundamentales: el derecho a la educación y el aprendizaje, el modelo ABP, la organización en ámbitos de trabajo y, finalmente, el desarrollo del PH en educación secundaria por medio de este tipo de metodologías.

En primer lugar, sobre el derecho al aprendizaje, nuestro alumnado tiene que tener acceso a buenas escuelas para obtener la mejor formación que le garantice el desempeño de un correcto aprendizaje (Darling-Hammond, 2001). La sociedad del siglo XXI debe avanzar hacia una educación de más calidad para todos y todas. Esta tiene que ser una de las prioridades del Estado, sobre todo si lo que deseamos es no provocar ni sostener desequilibrios a nivel cultural y social, lo cual sería incluso reprobable moralmente (Escudero, 2004).

El ABP busca el máximo en resultados académicos (Vergara, 2015) y, de este modo, garantizar el derecho a la educación que todo el mundo tenemos. Está demostrado científicamente que el aprendizaje está más relacionado con el hacer que con leer y escuchar (Dale, 1969) y en esta línea se sitúa el ABP, modelo dentro del ámbito del aprendizaje activo y que a través de la elaboración de proyectos permite al alumnado adquirir los conocimientos y las competencias del siglo XXI (Trujillo, 2014).

El ABP, cuyo origen debe buscarse en los movimientos de renovación pedagógica de finales

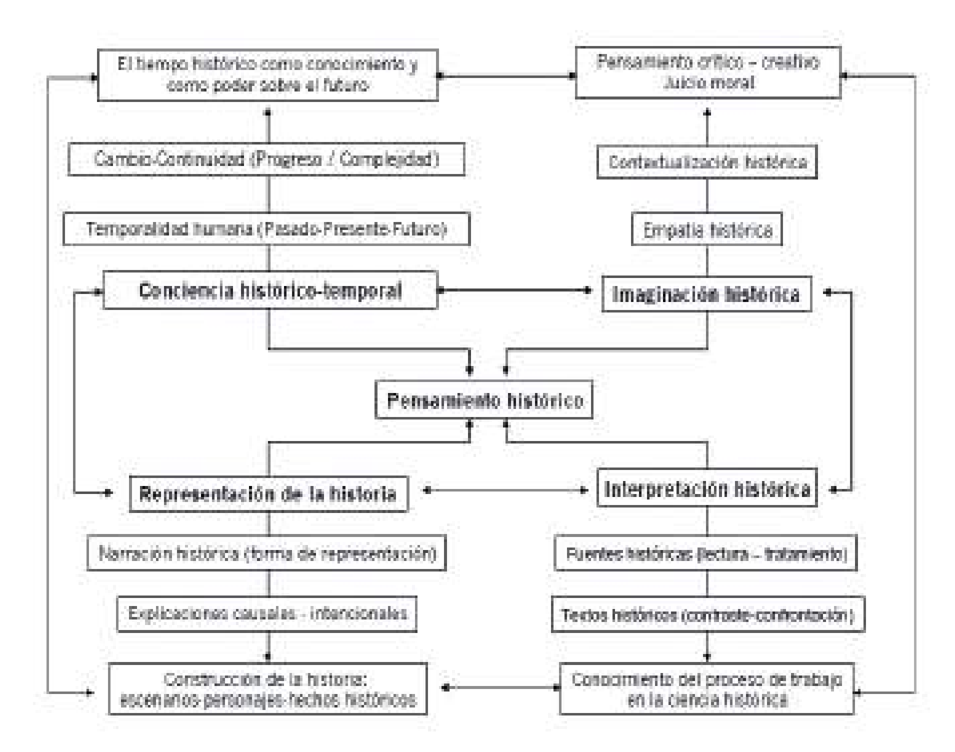
del siglo XIX, sigue esta línea y además presenta paralelismos con otros principios o métodos de los cuales se nutre y se fundamenta: el principio de globalización de Ovide Decroly; la defensa de la libre actividad del alumnado, introducida por Adolphe Ferrière; el aprendizaje entre iguales y de manera cooperativa de Roger Cousinet; y en cómo la motivación del alumnado va ligada a sus intereses y necesidades siguiendo el planteamiento de David Paul Ausubel (Orts, 2011).

En tanto que el ABP entiende el aprendizaje de una forma global (Vergara, 2015), es necesario que se participe desde distintas áreas con conceptos de interdisciplinariedad y currículos integrados (Torres, 1994) que junto con el aumento de los tiempos de aprendizaje pueden ser determinantes para contribuir al incremento del éxito escolar del alumnado (Darling-Hammond, 2001). Así, el modelo de ámbitos de trabajo cabe buscarlo en nuestra legislación en la LOGSE y en la Orden del 28/11/96 que los introdujo en el contexto de la diversificación curricular, para que tanto los objetivos de la educación secundaria como el título fueran conseguidos por una amplia mayoría del alumnado con una metodología, contenidos y áreas diferentes (García, Reyes y Romero, 2000). En esta línea, la propuesta de aprendizaje por ámbitos de trabajo que se lleva a cabo en el IES Font de Sant Lluís, y que se encuentra presente en la investigación llevada a cabo, aparece como un intento de integrar disciplinas, de romper con esta tradición técnica del currículo y ampliar los tiempos de trabajo para mejorar el aprendizaje del alumnado y atender a la diversidad propia del aula (Ruiz y Martínez, 2017) evitando las prácticas excluyentes.

Por último, cabe destacar que, para desarrollar el pensamiento crítico y con él facilitar el aprendizaje en término de competencias, el desarrollo del PH es clave. En didáctica de la historia, hay un consenso sobre qué supone aprender y enseñar historia (Sáiz y Colomer, 2014) que defiende la necesidad de un aprendizaje basado en habilidades que permita a los estudiantes interpretar el pasado. Esto supone ir más allá de un conocimiento factual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos. Se trata de avanzar hacia aprender a representar y a significar ese pasado, a construir conocimientos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Pero este consenso en los círculos universitarios a menudo no llega a las aulas. En los centros escolares encontramos prácticas muy diversas que suelen encontrarse más bien alejadas de este consenso.

Para esta investigación se toma la propuesta de Santisteban, González y Pagès (2010) que plantea un modelo dinámico para la formación del PH donde cada elemento se configura en relación con los demás y representa una visión didáctica de la formación del PH, al visibilizar los componentes esenciales que lo conforman (Figura 1).

Figura 1. Propuesta de estructura conceptual para la formación de competencias de PH de Santisteban, González y Pagès.



De este modo, a través del ABP, el objetivo principal de esta investigación era analizar el modelo de enseñanza basada en ámbitos de trabajo para desarrollar proyectos interdisciplinares y observar cómo contribuyen a desarrollar el PH y crítico, y de este modo formar alumnado competente.

Para conseguir esta finalidad, se plantearon una serie de objetivos específicos:

- Plantear una intervención en el método de ABP basado en la interdisciplinariedad para el desarrollo de las competencias.
- Observar las categorías de PH del alumnado y comprobar su evolución con este método y el tradicional.
- Evidenciar que la adquisición del aprendizaje en término de competencias requiere de un replanteamiento del modelo tradicional.

3. Metodología

Se adoptó un diseño metodológico cualitativo dado que en la mayoría de las aportaciones rigurosas que se han hecho sobre el aprendizaje basado en problemas o proyectos el modelo escogido en la investigación es el llamado "Estudios de caso". Esta metodología se centra en el análisis de una situación particular para conocerla en profundidad y así poder comprenderla e interpretarla. Ary, Jacobs y Razabie (citados por García y Martínez, 2012) destacan que el estudio de casos puede analizar y describir situaciones únicas, generar hipótesis que pueden contrastarse con otros estu-

dios, adquirir nuevos conocimientos, diagnosticar una situación y así intervenir sobre ella y completar información a investigaciones cualitativas.

3.1. Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por alumnado de dos centros de la ciudad de Valencia: el IES Font de Sant Lluís, dónde se realizó la intervención, y el IES Sant Vicent Ferrer, que actuó como grupo de control. Cabe destacar que los dos centros están próximos entre sí, pero sus características socioculturales y económicas presentan diferencias, ya que el IES Font de Sant Lluís tiene un grupo de alumnado cerca de la exclusión social, con un marcado absentismo, sobre todo por parte del alumnado de etnia gitana. Además, el Font de Sant Lluís se organiza en primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en ámbitos de trabajo.

La muestra la componían dos grupos de segundo de la ESO, cada uno de un centro. En el caso del grupo experimental, la muestra se componía de 21 alumnos, de los cuales tres presentaban un porcentaje de absentismo de casi el 100%, por eso la muestra finalmente fue de 18. De estos, hubo tres que se movían alrededor de un absentismo del 20%, lo cual influyó, ya que no asistieron de forma regular durante toda la intervención. El grupo de control proveniente del IES Sant Vicent Ferrer estuvo formado por 22 alumnos. El aula y el grupo se organizaban de forma tradicional en parejas y con una disposición dirigida hacia el profesorado (Tabla 1).

Tabla 1. Perfil de la muestra de los participantes.

<table>
<tr><th colspan="4">PERFIL DE LA MUESTRA (alumnado de 13, 14 y 15 años)</th></tr>
<tr><td colspan="2">GRUPO</td><td>EXPERIMENTAL</td><td>CONTROL</td></tr>
<tr><td colspan="2">CENTRO</td><td>IES Font de Sant Lluís</td><td>IES Sant Vicent Ferrer</td></tr>
<tr><td rowspan="3">ALUMNADO PARTICIPANTE</td><td>Pretest</td><td>18</td><td>22</td></tr>
<tr><td>Intervención</td><td>18</td><td>-</td></tr>
<tr><td>Postest</td><td>18</td><td>21</td></tr>
</table>

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de la experiencia, centrado en el tema de la expulsión de los moriscos del Reino de Valencia en el siglo XVII, constó de tres partes: una primera fase de diagnóstico para la cual se realizó un pretest a todo el alumnado, tanto al grupo experimental como al de control; una segunda fase de intervención, en la cual se aplicó la propuesta didáctica solo al grupo experimental; y una fase de evaluación, en la cual se pasó un postest de nuevo a todo el alumnado de los dos grupos. La propuesta didáctica con el grupo experimental contó con 11 sesiones de 55 minutos, a pesar de

que, como hemos dicho, en la mayoría de las ocasiones por la propia organización de ámbitos, dos de las sesiones eran seguidas, lo cual hizo que se percibiera como una única sesión y los límites temporales no fueran tan marcados (Tabla 2).

Tabla 2. Diseño de la investigación.

FASE	SESIÓN	GRUPO	TAREAS
Diagnóstica	Pretest	2C/2A	Cuestionario de respuesta abierta con un fragmento de una fuente histórica y cinco preguntas
Intervención	La ocasión	2C	Visita y participación en el programa de radio Al Ras de A punt.
	1. La intención	2C	Tarea para crear la intención: Respuesta a una cuestiones planteadas a través de *post-its*
	2	2C	Tarea para crear la intención: Cuestionario sobre qué y dónde investigar.
	3	2C	Tarea para trabajar la conciencia histórico--temporal: Visualizado de video y cuestiones orales.
	4	2C	
	5	2C	Tarea para trabajar la forma de representación de la historia: Cuadro de causas y consecuencias.
	Salida de campo	2C	Visita de poblados morisco en la Vall d'Alcalà (Alicante)
	6	2C	Tarea para trabajar la imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo: Escribir una elegía
	7	2C	Tarea para trabajar la interpretación històrica: Trabaja con fuentes históricas
	8	2C	
	9	2C	Asamblea para la parada y la reflexión
	10 Tarea Final		Preparación del debate y grabación
	11 Tarea final		
	Informática		Edición del audio
			Difusión del producto final a través de la web del IES.
			Cuestionario de autoevaluación
Evaluación	Postest	2C/2A	Cuestionario de respuesta abierta con el mismo fragmento de fuente histórica que el pretest y ocho preguntas.

3.3. Análisis de la propuesta

El análisis de la propuesta planteada se ha hecho a partir de los modelos de análisis de Santisteban, González y Pagès (2010) sobre cómo evaluar el PH del alumnado. Estos autores realizan una investigación sobre la evaluación del PH siguiendo a Glaser y Strauss y los principios de la

Teoría Fundamentada o Grounded Theory que les ha permitido empezar a desarrollar una teoría sobre cómo se forma el PH.

Hemos clasificado los datos aportados por el alumnado en base a las categorías y subcategorías establecidas (Tabla 3), pero consideramos necesario destacar la interrelación que existe entre ellas, pues no están aisladas y no son unidireccionales, sino que se relacionan, inciden unas sobre las otras y comparten habilidades.

El pretest y postest no estaban planteados para que el alumnado realizara narraciones extensas, aun así, hemos observado pequeñas narraciones y sobre todo explicaciones causales que hemos analizado a partir de la propuesta de Saiz y López Facal (2015) para valorar el PH del alumnado a partir de sus narraciones, añadiendo las explicaciones causales. Así, la propuesta de análisis partió de cuatro niveles: un nivel 0 que implica respuestas simples y realizadas desde el presente, con errores y con ausencia de metaconceptos; un nivel básico con respuestas que presentan al menos un marcador de PH o dan explicaciones unicausales sin argumentación; un nivel medio donde aparecen al menos dos marcadores y se interrelacionan aspectos sociales, económicos, políticos, culturales…; y un tercer nivel con respuestas más creativas y libres que presenta un desarrollo del PH más elevado al combinar diferentes marcadores y dar explicaciones multicausales.

Tabla 3. Respuestas del alumnado a la 1ª y 2ª pregunta (Pr.) del pretest y postest.

Niveles	Pretest				Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	Pr. 1	Pr. 2	Pr.1	Pr.2	Pr.1	Pr. 2	Pr. 1	Pr. 2
0	9	12	10	17	4	4	8	6
1 o básico	8	4	12	4	4	2	10	8
2 o intermedio	1	2		1	2	1	3	2
3 o alto					8	10		1

El mismo procedimiento se realizó con las otras competencias de PH: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica e interpretación histórica, y en todas se observó un mayor incremento de las competencias de PH del pretest al postest, siendo este mayor en el grupo experimental, donde se llegó a niveles más altos.

Finalmente se analizaron las intervenciones surgidas en el debate y se situaron en las categorías y subcategorías establecidas. El alumnado, caracterizado como los personajes que habían preparado, percibió cambios sociales que se podían dar con la decisión de expulsión. Sobre todo, cambios a nivel económico a raíz de las pérdidas agrícolas, lo cual demuestra además un conocimiento del contexto económico de la época. Pero no solo se percibieron los cambios que daban una situación diferente, sino que también fueron conscientes de las continuidades, de las permanencias de ciertos aspectos. El binomio cambio-continuidad del que hablaba Santisteban

(2017) se observó en las aportaciones del alumnado que percibía tanto los cambios como las permanencias sociales, lo cual le permitió comprender los cambios y continuidades en la historia, paso indispensable para el desarrollo de la conciencia histórico-temporal. Este es necesario para poder comprender las relaciones que existen entre pasado, presente y futuro, tal y como ha destacado Rüsen (en Santisteban, 2010). A pesar de que las aportaciones fueron poco precisas, sí que se observó la relación que estableció el alumnado en cuanto movimientos masivos de poblaciones en el pasado y en el presente.

En referencia a la categoría orientación-motivación, pudimos observar que, a partir de la interpretación histórica, el alumno orienta su opinión, aunque no observamos una motivación para la acción en gran parte de los estudiantes, pero en algunos casos si que se observó una orientación de su práctica haciendo ver que tienen un papel en la historia y que puede ser parte del bien común.

Por último, en la investigación se analizaron también las aportaciones en relación con las otras competencias de PH, observando niveles altos de desarrollo de estas. Por motivos de espacio, la exposición de estos resultados se reservará a estudios posteriores.

4. Conclusiones

Así, los datos obtenidos en el estudio nos permiten afirmar que el proyecto desarrollado en base al modelo del ABP fue valorado positivamente por el alumnado y contribuyó a un desarrollo de determinadas competencias de PH. Además, posibilitó directamente el desarrollo en el alumnado de las competencias que el sistema educativo define como necesarias para su formación en tanto que fomenta un aprendizaje donde la iniciativa en el proyecto es clave; fomenta la oralidad planificada a partir del proyecto de la radio y potencia el desarrollo de la competencia comunicativa oral en valenciano con alumnado mayoritariamente castellanohablante; fomenta el desarrollo de las competencias tecnológicas al desarrollar las habilidades de edición necesarias para la realización y emisión de un programa radiofónico y las competencias sociales y cívicas pues la organización cooperativa del aula y de las tareas permite desarrollar el diálogo y la toma de decisiones a través del consenso, lo cual lo prepara para la vida democrática que, junto al desarrollo de las habilidades de PH, contribuyen a la formación del pensamiento crítico.

La presente investigación, por tanto, permite observar indicios de cómo el modelo de ABP contribuye al desarrollo de las competencias e inicia al alumnado en habilidades de PH que lo orientan hacia una formación crítica, siempre y cuando se amplíen los tiempos de trabajo y se enriquezca desde la interdisciplinariedad. Lo cual nos debería llevar a un replanteamiento de las tradiciones en el aula, del llamado código disciplinar (Cuesta, 1998) que rodea las prácticas escolares y que, en la etapa de secundaria, sobre todo, se convierten en un agente hacia el inmovilismo.

Referencias bibliográficas

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

Dale, E. (1969). *Audio-visual Methods in Teaching*. New York: The Dryden Press y Holt, Rinehart & Winston.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel

Escudero, J. M. (2004). Educación de calidad para todos y entre todos: Un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar. Recuperado de: http://debateeducativo.mec.es/documentos/escudero.pdf.

Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, *30*(2), 109-128.

García, M. P. y Martínez, P. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos de fin de grado y fin de máster*. Murcia: Universidad de Murcia

García, R., Reyes, S. y Romero, F. (2000). La diversificación curricular. Posibilidades para una planificación alternativa. *Anales de pedagogía*, *18*, 159-174.

Orts, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP). De la teoria a la pràctica: una experiència amb un grup nombrós d'estudiants*. Barcelona: Graó

Ruiz, F. y Martínez, M. (2017). L'organització de l'àmbit sociolingüístic en 1r i 2n ESO. En D. García, S. Ramírez y X. M. Souto (Coords.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 101-113). València: Nau Llibres

Saiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío. History and History teaching*, *40*. Recuperado de: http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf.

Saiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista estudios sociales*, *52*, 87-101.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, *14*, 34-56. En Memoria académica. Recuperado de:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019. Pdf.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, *53*, 87-99.

Santisteban, A, González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En VV.AA., *XXI Simposio Internacional de didáctica de las ciencias sociales "Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales"*. Recuperado de: http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat.neus.gonzalez/files/Santisteban--Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010_0.pdf.

Torres, J. (1994). Contenidos interdisciplinares y relevantes. *Cuadernos de pedagogía*, *225*, 19-24

Trujillo, F. (2014). ABP. Aprendizaje basado en proyectos. Bloque 1. AbP: preguntas, problemas y retos. Recuperado de http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/120832/mod_resource/content/2/ABP_14_10_13_B1_T2_Preguntas.pdf.

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. El aprendizaje y la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

INCIDENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS EN CLAVE DIDÁCTICA

Matilde Peinado Rodríguez

mpeinado@ujaen.es

Ana María Abril Gallego

amabril@ujaen.es

Universidad de Jaén, España

1. Introducción /Contextualización

La formación del cuerpo docente en investigación educativa y su posterior implementación en las aulas debe constituir una de las líneas prioritarias de inversión y actuación por parte de la administración, pues constituye un factor determinante para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el intercambio científico en materia de investigación educativa es relativamente joven y se haya centrado, fundamentalmente, en la reflexión descriptiva y explicativa del corpus teórico, adoleciendo de dos factores especialmente relevantes en este campo de conocimiento: el intercambio bidireccional entre la teoría y la práctica, y el establecimiento de redes de conexión permanentes entre las diferentes etapas que comprenden la totalidad el periodo formativo, con el fin de conectar la investigación educativa con las inquietudes y necesidades que se generan en la cotidianidad de las aulas, deben de fomentarse en el ámbito educativo.

Por ello, el proyecto de investigación que presentamos tiene como objetivo prioritario generar ámbitos compartidos de intercambio bidireccional de investigación e innovación en educación secundaria-universidad, que repercutan en la mejora de la práctica docente y la calidad educativa. Fruto de dicho intercambio puede proponerse un modelo de formación permanente basado en acciones de investigación-acción en las aulas desde el enfoque cooperativo, con una perspectiva colaborativa y horizontal y a través de situaciones didácticas concretas, diseñadas dentro de los ámbitos de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Se presentan también las primeras conclusiones de la implementación real en la asignatura de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, que nos han permitido elaborar propuestas de mejora para impulsar y enriquecer la adquisición de competencias discentes, fruto de un aprendizaje compartido y globalizado, desde una reflexión plural, argumentada y crítica sobre el decir y el hacer educativo.

Nuestro proyecto comenzó su andadura en el curso 2016-2017, pero su implementación real se inició con el curso 2017-2018 con una vigencia de dos cursos académicos. El equipo de trabajo está constituido por seis docentes universitarios de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Jaén[63] y un grupo de docentes del claustro del IES Puerta de Arenas (Campillo de Arenas, Jaén), centro que hemos tomado como laboratorio de análisis, implementación y reflexión compartida. Este proceso colaborativo y horizontal entre docentes de diferentes perfiles y el equipo de investigadores nos va a permitir nuevos modos de mirar, registrar e indagar en el campo de la formación del profesorado que contribuirá a generar situaciones didácticas que favorecen la construcción del pensamiento sociocrítico, del lenguaje, de las nuevas tecnologías y la mejora de la calidad de las intervenciones educativas en las aulas.

63 Dicho proyecto se inserta en el programa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía “Proyectos de colaboración con las universidades andaluzas”, en la modalidad de innovación educativa (01/09/2016 - 30/06/2019). La sede de implementación es el IES “Puerta de Arenas” de Campillo de Arenas (Jaén) y en el mismo participan los siguientes docentes universitarios: Ana Mª Abril Gallego, Matilde Peinado Rodríguez, Antonia García Luque, Francisco Javier Muela García, Antonio Quesada Armenteros y Marta Romero Ariza.

El trabajo cooperativo en el aula surge de la reflexión y autocrítica de la práctica docente, de la de-construcción del ejercicio cotidiano, entendido como una transmisión unidireccional del conocimiento hacia el reconocimiento de otras instancias socializadoras (redes sociales, medios de comunicación, educación no formal, etc.), pero sobre todo del empoderamiento del alumnado como parte activa de su propio aprendizaje, mediante la experimentación, el descubrimiento y la resolución de problemas, potenciando su creatividad y sus habilidades analíticas y críticas, a través del aprendizaje entre iguales, lo que requiere diseñar, en definitiva, una nueva interacción con los contenidos curriculares que favorezca y potencie los resultados cognitivos y competenciales deseados.

Siguiendo esta línea de argumentación, y como expusieron González, Traver y García (2011, p. 181), el aprendizaje cooperativo es una metodología propicia y favorable para el despliegue de una ética democrática, porque permite la madurez cognitivo-intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad, la voluntad de construir un proyecto en común reflexionado y meditado por las personas integrantes, ingredientes todos ellos determinantes para la formación de personas con capacidad crítica y analítica.

2. Hacia una conceptualización del aprendizaje cooperativo en educación secundaria

El aprendizaje cooperativo ha sido un tema muy investigado durante los últimos cuarenta años desde diversas concepciones teóricas. La mayoría de ellas coinciden en definir los métodos de aprendizaje cooperativo como estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula, diferenciado, como expone García et al. (2012, p. 90), el aprendizaje cooperativo de una simple suma de partes, es decir, del trabajo de grupo clásico y, como segundo aspecto, la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas.

El aula cooperativa se funda sobre los postulados de, al menos, las siguientes teorías: la Teoría Sociocultural de Vygotsky, la Teoría Genética de Piaget y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson (2004), el Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Psicología Humanista de Rogers y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

En dicho sistema de aprendizaje, la finalidad del producto académico no es exclusiva, pues tratan de contribuir al desarrollo y mejora de las habilidades sociales. En este sentido, Pujolas i Maset (2008) afirma que los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesorado les enseña y contribuir a que lo aprendan también los demás. Mientras que para el profesorado, dicho aprendizaje tiene una doble finalidad: que el alumnado aprenda los contenidos de la disciplina y aprenda a trabajar en equipo como competencia profesional.

Existen cinco dimensiones básicas que caracterizan un equipo cooperativo: interdependencia positiva (el éxito de las personas se vincula al éxito del grupo), responsabilidad individual y de equipo (sacar adelante las tareas individuales y grupales), interacción estimuladora "cara a cara" (apoyo y ayuda entre sí), habilidades sociales (liderazgo, construcción de confianza, resolución de conflictos) y evaluación del equipo (valorar su funcionamiento en relación con los objetivos propuestos).

3. Objetivos

Los objetivos planteados en el proyecto que venimos describiendo son los siguientes:

1. Potenciar la innovación y la formación docente desde la perspectiva sociocrítica, tomando como herramienta el aprendizaje cooperativo.
2. Propiciar un cambio en la mentalidad del docente, desarrollando un rol de guía/orientador, dejando que el alumnado sea el protagonista en la construcción de su aprendizaje, así como en la formación de su pensamiento crítico.
3. Fomentar un aprendizaje significativo y duradero en nuestro alumnado.
4. Mejorar los niveles de convivencia en el aula, desarrollando un estilo de vida democrático.
5. Valorar la motivación del alumnado de las diferentes etapas educativas para la consecución de su competencia social y ciudadana, facilitando la integración, la tolerancia, el respeto y la solidaridad.
6. Preparar al cuerpo docente para observar, dialogar, animar y aconsejar al alumnado en su proceso de formación integral.

4. Metodología de trabajo: herramientas de análisis

El proyecto se fundamenta en la metodología de investigación enfocada al diseño, DBR (Design Based Research), que tiene como fin prioritario establecer puentes transformadores entre la investigación y la práctica educativa, promoviendo para ello la utilización de la investigación sistemática como vía continua de retroalimentación entre teoría y práctica, vinculando el desarrollo de conocimiento científico con el diseño de materiales y la resolución eficaz de los problemas en el ámbito educativo (Romero-Ariza, 2014, p. 161).

Existe un consenso generalizado en torno a las características básicas de dicha metodología (Plomp, 2013): además de su naturaleza participativa y colaborativa, tienen un carácter claramente intervencionista (diseño de intervenciones), iterativo (incorpora ciclos sucesivos de análisis, diseño,

desarrollo, evaluación y revisión), enfatiza el estudio y la comprensión de los procesos y está orientada tanto al desarrollo de teorías como a la utilidad práctica.

Para ello, se ha diseñado un prototipo para evaluar e intervenir ante los problemas observados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar la formación del pensamiento crítico del alumnado como práctica educativa. Es decir, el prototipo diseñado tiene la intención de introducir el trabajo cooperativo en el centro educativo con una doble finalidad; por un lado, facilitar el desarrollo profesional de los docentes en este ámbito y, por otro, desarrollar en el alumnado la competencia social y ciudadana. Para ello, hemos considerado las siguientes pautas:

1. Elaboración de protocolos que faciliten la formación del cuerpo docente en la gestión del aula.
2. Desarrollo de actividades que favorezcan la adquisición de los estándares de aprendizaje mediante procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo.
3. Análisis de la repercusión de dicha metodología para la atención a la diversidad y el análisis de temas transversales para potenciar el desarrollo de la competencia social y ciudadana.
4. Confección de criterios de evaluación específicos para esta metodología.
5. Elaboración de conclusiones y propuestas de mejora que permitan establecer las claves de futuras intervenciones.

La planificación del trabajo fue, en términos generales, la siguiente:

Tabla 1. Fases de trabajo y temporalización del proyecto.

Fase1. Investigación preliminar (Junio 2017)
Diagnóstico de la situación de partida (*focus group*), descripción del problema, documentación bibliográfica especializada (precedentes de interés).
Fase 2. Primer ciclo de investigación. Curso 2017-2018
Diseño del prototipo. Diseño y validación de instrumentos para evaluar las diferentes perspectivas y la consecución de los objetivos planteados. Pilotaje del prototipo. Pilotaje de los instrumentos diseñados.
Fase 3. Primera sesión de evaluación (Mayo-junio 2018)
Reunión del grupo a modo de f*ocus group*, puesta en común de la experiencia, entrega del material audiovisual y de las entrevistas cualitativas semiestructuradas a los docentes (seis miembros del grupo).

Fase 4. Segundo ciclo de investigación (Curso 2018-2019) Sesión de f*ocus group* en torno a la visualización del material. Incorporación de las propuestas de mejora surgidas de dicha sesión, así como de las entrevistas cualitativas. Reajuste del prototipo y adaptación a la formación sociocrítica de docentes y discentes.
Fase 5. Evaluación final y conclusiones Reflexión desde los objetivos iniciales, re-diseño y enriquecimiento de productos, autoevaluación a través de *focus group*.
Fase 6. Elaboración de los productos derivados de la investigación Contribución al desarrollo de las teorías precedentes en este ámbito a partir de la divulgación científica.

En total, se han diseñado tres instrumentos diferentes de evaluación: *focus group* (inicial y final), cuestionarios cuantitativos con escala tipo Likert para el profesorado y para el alumnado (cumplimentados a modo pretest-postest) y hojas de autobservación y de observación cruzada para el profesorado.

En el presente artículo, centrado en la adquisición de la competencia social y ciudadana del primer curso académico (2017-2018), comentaremos, sobre todo, el análisis cualitativo, el cual nos permite "… *la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento*" (Peinado et al., 2010).

En la fase de documentación especializada, ha sido fundamental la triangulación (uso de diferentes fuentes, datos, evaluadores y teorías) para garantizar la diversidad y el enriquecimiento formativo, mediante el diseño de los prototipos que se ha completado previamente con el asesoramiento del grupo de expertos/as.

Como se puede observar en el cronograma, hemos propuesto el *focus group*[64] como herramienta didáctica en tres fases: en el diagnóstico de la situación de partida, tras el visionado de las grabaciones de las sesiones de clase correspondiente a la cuarta fase y en la fase final; los dos primeros *focus group* ya se han realizado. El grupo de investigadores/as de la universidad ha elaborado, a partir de los mismos, un cuestionario base para convertir las experiencias, los problemas, los retos y las oportunidades expuestos a través de la discusión dirigida en algo sustancial y sistemático[65];en los mismos intervienen, mediante un guion semiestructurado y abierto, donde participaron tanto el profesorado implicado, como el universitario, en calidad de observadores.

64 Llopis Goig (2004); Callejo (2001); Barbour (2013).

65 Entre las potencialidades que plantea la metodología de los grupos de discusión, podemos destacar el enriquecimiento formativo que fructifica en la reflexión compartida. En el grupo de discusión los y las participantes se muestran activos en todo momento, tanto en sus
intervenciones, como en sus silencios, donde experimentan un proceso interno de reflexión y
aprendizaje que madura, que evoluciona a medida que se produce la experiencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje circula. Se organiza en torno a conversaciones cuidadosamente diseñadas en base a una batería de preguntas abiertas con gradación cronológica y experiencial acordes al proceso experiencial vivido.

A continuación, se procedió al diseño y elaboración de propuestas didácticas basadas en la reflexión compartida, argumentada y justificada. Por último, se analizarán los resultados del proyecto de acuerdo a la consecución de los objetivos inicialmente planteados, teniendo en cuenta que consideramos en el seno del mismo dos premisas: por un lado, la investigación de diagnóstico, ante un objeto de estudio específico y, por otro, la investigación creativa, pues el objetivo último ha sido generar ideas a partir de la reflexión compartida para garantizar el análisis sociocrítico como herramienta para potenciar y enriquecer la adquisición de la competencia social y ciudadana en el alumnado y la formación en el profesorado participante, en relación con lo que se define como habilidades de fermentación (criticar ideas sin criticar personas, integrar ideas diferentes en una única conclusión, ampliar la respuesta de otro agregando información…[66]).

5. Un avance preliminar de resultados

El enfoque metodológico en el que se fundamenta nuestro proyecto, como expone Romero-Ariza (2014, p. 167), debe contemplar tres criterios de calidad: a) validez, que estaría relacionada con el incremento del rendimiento académico; b) utilidad o carácter práctico, es decir, la toma de decisiones en torno a las pautas que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y c) efectividad, es decir, reflexionar, en última instancia, sobre cómo se aprende, los factores clave que determinan el aprendizaje sociocognitivo.

Volviendo sobre la Tabla 1, nos encontramos en la actualidad inmersos en la cuarta fase (segundo ciclo de investigación), esto es, el análisis del material audiovisual resultante de las sesiones de trabajo cooperativo de las disciplinas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, cuyos resultados preliminares serán analizados en sesiones de grupos de discusión (*focus group*), en el que participarán la totalidad de los miembros del grupo de investigación y dos evaluadores externos, partiendo de un cuestionario semiestructurado en torno a los siguientes aspectos:

- ¿Se ha incrementado el rendimiento académico? ¿Cómo? Factores que lo han determinado.
- Conceptos y procedimientos: ¿Entienden por qué, cómo y para qué de la tarea la totalidad de los miembros del grupo?
- Actitud del alumnado: motivación por las tareas, implicación e iniciativa, asunción de roles, potenciación de la responsabilidad y la flexibilidad, fomento de actitudes democráticas, información presente en las diversas actas de sesiones de trabajo que elaboran al final de cada sesión.
- Aprendizaje sociocognitivo: impacto de la cooperación en la consecución de relaciones más positivas en el alumnado (asertividad), así como en el desarrollo de competencias intrapersonales en el autoconcepto, la autoestima y la empatía e interpersonales (em-

66 Buscar el enlace (p. 40).

patía con las problemáticas sociales y ambientales más relevantes, capacidad analítica, formación que les capacite para interpretar críticamente la realidad social).

- Repercusión del aprendizaje cooperativo en la adquisición de la competencia social y ciudadana (respeto a la diversidad y a las decisiones de la mayoría, resolución pacífica de conflictos, principios democráticos).
- Rol del docente (proceso de aprendizaje, integración y participación activa de todos los miembros del grupo, consecución de los roles, formación integral del alumnado).
- Propuestas de mejora: anticipación a las dificultades previsibles, ampliar la gama de materiales y recursos disponibles para garantizar su formación sociocrítica, análisis de las dificultades expuestas por el alumnado en las actas de las sesiones de trabajo.

Referencias bibliográficas

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en evaluación cualitativa*. Madrid: Morata.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

García Cabrera, M., González López, I. y Mérida Serrano, R. (2012). *Validación del cuestionario de Evaluación Acoes. Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior.*

González Pérez, V., Traver Martí, J. y García López, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación, 21*, 181-197.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Martín Sánchez, J. M. (2016). *El aprendizaje cooperativo en las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense.

Peinado, Y., Martín, T., Corredera, E., Moñino, N. y Prieto, L. (2010). Grupos de investigación. Métodos de investigación en educación especial. Recuperado el 28 de julio de 2015, de

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Grup Discusion_trabajo.pdf.

Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An introduction. En T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research.* Enschede: SLO.

Pujolas i Maset, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y prácticas educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 159-176.

¿DONDE ESTÁN LAS DIFICULTADES PARA EDUCAR CON EL PATRIMONIO? ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA UTILIZANDO LA HERRAMIENTA ATLAS.TI

Jorge Conde Miguélez

j.conde@usc.es

Xosé Armas Castro

Castro-xose.armas@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela, España

1. Introducción

La educación patrimonial es un ámbito de investigación que se ha desarrollado de forma importante en las dos últimas décadas tanto en España como en el contexto internacional. En España los trabajos de Estepa (2016) o Fontal e Ibáñez (2017) dan cuenta de las líneas y los temas que han ocupado un lugar preferente en la investigación. En el panorama internacional Smith (2006), van Boxtel, Klein y Snoep (2011) o Waterton y Watson (2015) son ejemplos relevantes de trabajos que presentan las perspectivas y los objetos de estudio que focalizan el interés de los investigadores del ámbito de la educación con el patrimonio.

El presente estudio ofrece resultados parciales de una investigación más amplia en curso destinada a convertirse en tesis de doctorado, que tiene como objetivo conocer las representaciones y las prácticas de los actores educativos, alumnado y profesorado, en relación con la educación patrimonial. De forma más concreta, ofrece los resultados de una de las variables investigadas que se denomina "dificultades del profesorado". Con ella se persigue responder a la pregunta: ¿cuáles son las percepciones de los maestros sobre los elementos que les plantean dificultades a la hora de realizar su trabajo con el patrimonio?

El estudio se ha realizado teniendo en cuenta la teoría de las representaciones sociales que autores como Jodelet (2011), Castorina y Barreiro (2012) o Flick, Foster y Caillaud (2015) han utilizado de forma relevante en el campo de la investigación educativa.

2. Método

La recopilación de información se realizó en dos fases. La primera consistió en un estudio preliminar exploratorio por medio de un cuestionario y la segunda se llevó cabo por medio de una entrevista semiestructurada a seis docentes validada por expertos de 6 universidades españolas. Se recogió la información en el contexto natural y se han tratado de entender los puntos de vista de los protagonistas, trazos característicos de las investigaciones cualitativas (Flick, 2014). Esto no fue contradictorio con cuantificar algunos aspectos cuando resultaron de interés para la mejor interpretación de los datos.

Los participantes fueron, en primera instancia, 37 profesores de educación primaria de centros públicos del entorno de la ciudad de Santiago de Compostela a los que se aplicó una encuesta de preguntas cerradas y abiertas. En un segundo momento, se realizó una entrevista focal semiestructurada a 6 profesores de educación primaria seleccionados por su experiencia contrastada en educación con el patrimonio. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los informantes. La investigación se acoge a los postulados éticos de la Convención de Helsinki de 1976 (Asociación Médica Mundial, 2008). La encuesta se construyó teniendo en cuenta estudios previos similares (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Cuenca, 2002; 2003; Molina, 2015).

Para el análisis de los datos, se organizó el material en unidades temáticas a partir de los datos obtenidos y se construyeron categorías de análisis. El tratamiento de la información se llevó a cabo con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 8.1.3. Este software está fundamentado teóricamente en el método de la "Grounded Theory" y contribuye al rigor y a la coherencia del análisis de los datos, además de facilitar la realización de procesos mecánicos como la recuperación y la codificación de la información (San Martín, 2014).

Se siguió el procedimiento de triple codificación propuesto por Strauss y Corbin (2002). En la fase inicial, codificación abierta, se analizó el texto resultante de las transcripciones y se identificaron conceptos e ideas que fueron analizados minuciosamente y descompuestos en partes más pequeñas; en la fase secundaria, codificación axial, se crearon categorías enlazadas a partir de la conceptualización inicial; en la fase final, codificación selectiva, se integraron las variables para generar teoría que permitiera dar una explicación al problema de estudio, y a ellas se vincularon extractos textuales de los participantes que constituyeron las pruebas empíricas del análisis.

El sistema de variables de análisis se construyó inicialmente teniendo en cuenta estudios previos referidos a concepciones y prácticas del profesorado sobre educación patrimonial (Estepa, 2013; Cuenca, 2013; Molina, 2015; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). En un segundo momento se decidió incorporar en la encuesta otras variables como la que aquí se muestra, referida a las dificultades que encuentra el profesorado para el trabajo con el patrimonio en las aulas. El estudio realizado con la encuesta se concibió como un trabajo exploratorio del que debían emerger categorías.

La variable denominada "dificultades del profesorado" es empleada en el presente estudio para describir las percepciones que posee el profesorado sobre aquellos elementos o aspectos que dificultan la realización de la educación patrimonial que desean. Las tablas 1 y 2 ofrecen las categorías resultantes del análisis. La comparación de ambas tablas permite comprobar como en el instrumento entrevista, realizado en la segunda fase, el número de categorías halladas es sensiblemente mayor en número y permite una visión más profunda de la variable "dificultades del profesorado".

Tabla. 1. Variable mostrada: *dificultades del profesorado*. Tipología de las categorías obtenidos a partir del cuestionario. Elaboración propia.

Variables, categorías y descriptores de la encuesta		
Variable	**Categoría**	**Descriptor**
Dificultades del profesorado	Currículo excesivo/falta de tiempo	Pocas referencias patrimoniales, aglomeración de contenidos y escaso tiempo para el trabajo con el patrimonio.
	Masificación del aula	Excesivo número de alumnos, número reducido de admitidos en actividades fuera del centro.
	Coste económico	Precio de las actividades, coste total de organización, salidas del centro.
	Déficit de formación	Escasa formación inicial y continua.
	Poca valoración y desafección por el patrimonio	Desvinculación con lo propio.
	Escasa oferta local de recursos y materiales	Número reducido de ofertas, actividades estandarizadas.

Tabla. 2. Variable mostrada: *dificultades del profesorado*. Tipología de las categorías obtenidos a partir de la entrevista. Elaboración propia.

Variables, categorías y descriptores de la entrevista

Variable	Categoría	Descriptor
Dificultades del profesorado	Currículo excesivo/falta de tiempo	Pocas referencias patrimoniales, aglomeración de contenidos y escaso tiempo para el trabajo con el patrimonio.
	Masificación del aula	Excesivo número de alumnos, número reducido de admitidos en actividades fuera del centro.
	Coste económico	Precio de las actividades, coste total de organización, salidas del centro.
	Ausencia del patrimonio local en libros	El patrimonio local no tiene presencia en los libros de texto
	Ausencia de patrimonio en currículo	El patrimonio local sale poco o nada en los currícula
	Déficit de formación	Escasa formación inicial y continua.
	Escasa o inadecuada oferta local	Número reducido de ofertas, actividades estandarizadas.
	Esfuerzo de planificación previa	Las actividades requieren un ejercicio de planificación
	Ausencia de recursos y materiales	Se percibe que hay déficit de recursos y materiales
	Poca valoración y desafección por el patrimonio	Desvinculación con lo propio.
	Problemas de gestión del alumnado	En las salidas de campo es mas difícil controlar a todo el alumnado
	Horarios escolares	Los horarios escolares ocasionan problemas debido a aspectos como su rigidez.
	Falta de comunicación con las instituciones	Entre los centros y las instituciones no hay una comunicación fluida o adecuada destinada a realizar mejor las actividades
	Falta de contextualización de las actividades	Las actividades propuestas no tienen en cuenta aspectos como el estado evolutivo del alumnado o el número de este y condicionan tanto el acceso como la realización de las salidas.
	Coordinación entre los compañeros	Realizar actividades con el patrimonio requiere que los profesores tengan una buena coordinación
	Evaluación objetiva	Los profesores tienen como una preocupación fundamental realizar una buena evaluación. El trabajo con el patrimonio representa una dificultad a la hora de ser evaluado por sus características peculiares.

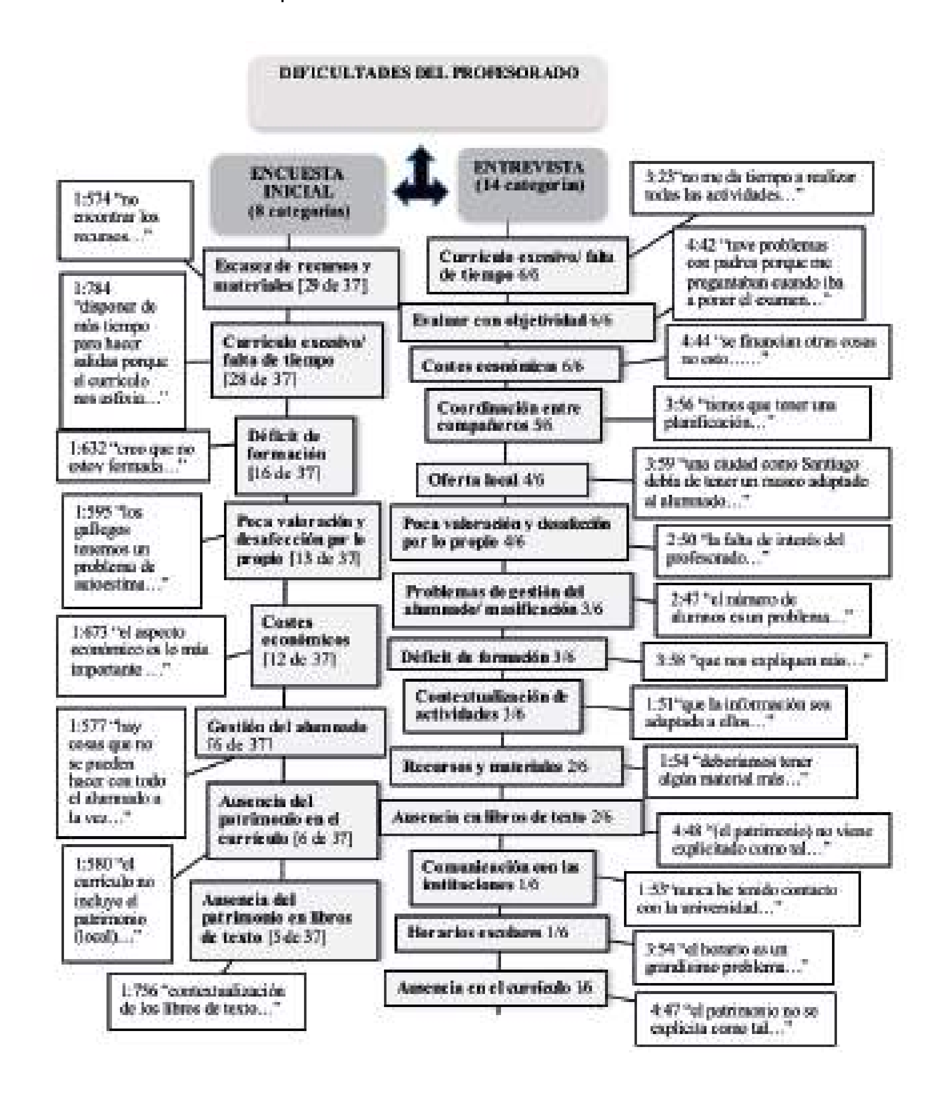
3. Resultados

Los resultados de la variable dificultades del profesorado muestran coincidencias entre las dos fases de la recogida de datos que ofrece la Figura 1. En el estudio inicial realizado con la encuesta los problemas que ocupan el lugar mas relevante tienen que ver con la escasez de recursos y la falta de tiempo para desarrollar actividades con el patrimonio. Los docentes se ven muy condicionados por tener que cumplir los amplios programas oficiales que además les obligan a realizar tareas administrativas que ocupan mucho tiempo que deben restar a sus tareas lectivas. El lugar preeminente que representa la escasez de recursos didácticos puede sugerir una sobrevaloración de estos recursos por parte los profesores.

En un segundo nivel de frecuencia se sitúan el déficit de formación específica sobre enfoques y estrategias de trabajo en educación patrimonial, las dificultades relacionadas con la escasa valoración del propio patrimonio que creen que está muy presente en la sociedad gallega en general y los costes económicos de las actividades que en muchos casos suponen una barrera de exclusión para muchos escolares. Por último, se situarían dificultades vinculadas con aspectos como la dificultad en la gestión del alumnado y la ausencia del patrimonio tanto en el currículo oficial, como en los libros de texto.

En la entrevista, los resultados son similares, aunque como ya se ha señalado, el número de categorías aparecidas es sensiblemente superior (14) en comparación con el primer instrumento (8). De nuevo los docentes situaban las dificultades en primer lugar en la falta de tiempo que produce la obligación de cumplir un currículo oficial amplio (6 menciones en 6 participantes, lo que equivale a la unanimidad con respecto a este criterio); la dificultad de evaluar con objetividad, ya que las actividades patrimoniales se perciben como extracurriculares y crean incertidumbre en los modos de evaluar; los costes económicos y los problemas de coordinación con otros docentes que condicionados por la presión de cumplir el currículo muchas veces no disponen de tiempo o bien le conceden un valor secundario a este tipo de aprendizajes patrimoniales

Figura 1. Mapa[67] de las dificultades del profesorado. Información de la encuesta y de la entrevista. Elaboración propia a partir de datos del software Atlas.ti.



67 EXPLICACIÓN DEL MAPA. El concepto principal es dificultades del profesorado. Se divide en dos epígrafes principales escritos en letras mayúsculas: ENCUESTA INICIAL y ENTREVISTA que son los instrumentos empleados. Estos dan lugar a sub-epígrafes enmarcados en rectángulos con una trama lineal, que indican las categorías halladas por ambos instrumentos, cada una con el número de veces que aparece citada en las transcripciones sobre el total de informantes. Vinculada a los lados de cada sub-epígrafe (categorías) aparece una cita numerada por Atlas.ti 8.1.3 que hace la función de evidencia empírica.

En segundo lugar, los problemas que fueron señalados tenían que ver con que estos docentes consideraban insuficiente e inadecuada la oferta local de actividades, entendían que la sociedad gallega era tendente a la desafección por el patrimonio local, declaraban sentir preocupación por realizar una correcta gestión del alumnado en las salidas y otras actividades y les preocupaba tener un déficit de formación. En último lugar les condicionaban los problemas derivados de la comunicación con las instituciones, los horarios escolares que perciben como poco flexibles y la ausencia del patrimonio local en los libros de texto que no les permite valerse de los manuales para auxiliarlos en esta tarea, lo que confirma una vez más una cierta dependencia de los libros de texto.

4. Conclusiones

La vinculación de la teoría de las Representaciones Sociales, la "Grounded Theory" y el empleo del software Atlas.ti ha demostrado ser un método útil de investigación para producir información destinada a responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las dificultades que percibe el profesorado de educación primaria a la hora de realizar educación patrimonial?

El uso de dos instrumentos; cuestionario y entrevista, ha ofrecido resultados altamente concordantes en cuanto al tipo de respuestas obtenidas, si bien, con la entrevista se han logrado un mayor número de categorías de análisis y unas repuestas más precisas. Entre los factores que contribuyen a la fiabilidad y validez de los resultados, se podrían citar el proceso de validación de seis expertos al que fue sometida la entrevista, la elaboración después de sondear a los participantes con la encuesta inicial o la corrección de sesgos detectados en la primera fase del trabajo de campo.

En cuanto a los resultados obtenidos se podría destacar que los docentes perciben que sus problemas para trabajar con el patrimonio principalmente tienen que ver con la falta de tiempo que es causada por querer cumplir con un currículo oficial cargado de contenidos y, al mismo tiempo, con una percepción de que el trabajo con el patrimonio está desvinculado del trabajo curricular. En segundo lugar, las dificultades derivadas de factores económicos, formativos, evaluativos o técnicos tienen un peso significativo dentro de sus preocupaciones.

La relevancia de conocer las dificultades identificadas por el profesorado es que estas sugieren demandas y permiten elaborar propuestas de intervención destinadas a mejorar el estado de la educación patrimonial. Se podría decir que hay que seguir trabajando en la puesta en valor del patrimonio como un recurso educativo de primer orden que no quede al margen del ámbito curricular.

Con respecto a la formación, el profesorado declara que los conocimientos de que disponen en relación con el patrimonio fueron obtenidos con la puesta en práctica de actividades, por lo que reclaman formación específica, tanto inicial como continua. Las demandas que tienen que ver con la oferta local se concretan en varios elementos: la adecuación de las actividades a la edad del alumnado, una mayor oferta y gratuidad de ellas, la capacitación pedagógica del

personal responsable de realizarlas (guías, monitores) y una mejor divulgación de buenas prácticas patrimoniales.

Por otro lado, se debe fomentar el diálogo entre los centros educativos y los gestores de los bienes patrimoniales ya que existen tradiciones y modos de trabajar dispares que generan un cierto grado de aleatoriedad en las prácticas, al no definirse con claridad metas comunes ni canales de comunicación realmente funcionales.

Un aspecto novedoso que ha revelado esta investigación con el profesorado gallego de la ciudad de Santiago es el hecho de que los docentes declaran un factor problemático en un número significativo de casos: la existencia en la sociedad gallega de un sentimiento de falta de valoración e incluso desafección respecto al patrimonio propio. Esta es una línea que se seguirá investigando en sucesivas fases de este estudio y la obtención de evidencias que corroboren o refuten esta apreciación puede constituir un terreno interesante a investigar en el futuro.

Referencias bibliográficas

Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *En Anales del Sistema Sanitario de Navarra,* 24 (2), 209-212.

Castorina, J. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *9(9)*,15-40.

Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2*, 37-45.

Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 2095-2107.

Estepa Giménez, J. (Ed.). (2016). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (Vol. 178). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flick, U., Foster, J. y Caillaud, S. (2015). Researching social representations. *The Cambridge handbook of social representations, 3(1)*, 64-80.

Fontal, O. y Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación, 375,* 184-214.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones, 21(1*), 133-154.

Molina, S. (2015). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio: Revista De La Didáctica De La Historia*, 1(2), 67-80.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa, 16(1*), 104-122.

Smith, L. (2006). *Uses of Heritage.* Oxford: Routledge.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Van Boxtel, C., Klein, S. y Snoep, E. (2011). *Heritage Education: Challenges in Dealing with the Past.* Amsterdam: University of Amsterdam.

Waterton, E. y Watson, S. (Ed.). (2015). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research.* London: Palgrave Macmillan.



